

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

O caminho de descoberta da docência por uma professora-estagiária

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio).

Orientadora: Professora Ana Margarida Alves Ferreira

Tanya Costa Poças

Porto, setembro de 2017

Ficha de catalogação

Poças, T. (2017). O caminho de descoberta da docência por uma professora-estagiária. Porto: T. Poças. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, FITSCHOOL, PROGRAMAS DE MANUTENÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Tónio e Tininha, pelo amor e dedicação que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto** por ser a minha segunda casa, apesar de sempre ter sido a minha primeira escolha. A todos os professores desta casa que me ensinaram e mostraram excelentes exemplos de como ser professor, particularmente ao Professor Amândia Graça, à Professora Paula Batista e ao Professor José António Silva.

À **professora Margarida Alves**, minha professora orientadora, não só por me orientar durante este ano, mas pela pessoa que mostrou ser quando precisei.

Ao **professor Paulo Cunha**, meu professor cooperante, por todos os ensinamentos e mandamentos proferidos.

Ao **Núcleo de Estágio**, por ter partilhado este ano de estágio comigo. Pela partilha de conversas, de conselhos e até comida. Por ter estado presente durante as aulas e fora delas.

À **Liliana Monteiro**, não por ser a pessoa que é mas por me ter permitido mostrar a pessoa que eu sou. Por todas as conversas e por todas as vezes que não foi preciso exprimir por palavras o que estávamos a sentir. Por todas as vezes que esteve presente, por todas as vezes que me fez sorrir (e rir às gargalhadas até me doer a barriga), por todas as vezes que me ajudou a compreender realmente que podemos ir rápido se formos sozinhas, mas podemos ir ainda mais longe quando estamos acompanhadas de pessoas como ela.

À **Escola Secundária de Almeida Garrett** que foi o meu palco e o meu mapa durante este ano. Aos seus funcionários, em especial ao **Sr. Ismael**, pelo sorriso no rosto que o acompanhava sempre e pela mão amiga que estendeu a uma desconhecida.

Aos **professores do grupo de Educação Física**, particularmente ao Miguel Moreira, ao Filipe Múrias, à Quitéria Barbosa e ao Filipe Melo, por me mostrarem que há professores no mundo que são heróis disfarçados.

À **minha turma residente**, por me mostrarem que há alunos por quem vale a pena continuar nesta profissão. Por me fazerem acreditar num mundo melhor, simplesmente pela bondade, carinho e amabilidade demonstrados. Pelos alunos sensacionais que foram e pelos seres humanos maravilhosos que são.

À **minha turma partilhada**, que apesar de terem sido meus por tempo limitado, tornaram-se grandes.

Aos **meus pais**, por me darem a possibilidade de seguir os meus sonhos. Obrigada por me apoiarem e por me ouvirem quando queria desabafar. Por me incentivarem a prosseguir este caminho e por serem os meus guias nesta caminhada.

À **minha irmã**, por todas as interrupções que a obriguei a fazer ao longo deste ano para me ouvir. Pelas poucas, mas eficazes, ocasiões em que me fez a descer à terra.

À **minha família**, aos **meus avós** e à **minha madrinha**, por estarem sempre presentes em todas as etapas do meu percurso, nunca me deixando navegar sozinha.

À **Joana Fernandes**, à **Juliana Monteiro** e à **Maria Moura**, das melhores amigas que levo para a vida. Pela amizade que cresceu entre nós, a minha mais sincera palavra de gratidão.

À **Madrafi Cris (tiana)**, por me fazer abrandar sempre que eu descarrilava. Por ser a calma no meio da minha tempestade.

Obrigada a todos por serem parte de mim!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT.....	XIX
ABREVIATURAS	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
2.1. Quem sou e o que procuro?	3
2.2. Vim cumprir o meu destino	6
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	11
3.1. O Estágio Profissional	11
3.2. A Escola enquanto Instituição	14
3.3. Escola à Vista.....	16
3.3.1. Escola Secundária de Almeida Garrett.....	16
3.4. Núcleo de Estágio	19
3.5. Caracterização das turmas.....	20
3.5.1. Turma Residente: It's a Women's World	20
3.5.2. Turma Partilhada: Pequenos gigantes	22
3.6. Professora Orientadora, A Bússola nos tempos difíceis.....	23
3.7. Professor Cooperante, do choque à realidade	24
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	27
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	27

4.1.1. Conceção do ensino da EF	27
4.1.2. Planeamento do processo de ensino-aprendizagem.....	30
4.1.2.1. Planeamento Anual	31
4.1.2.2. Planeamento da Unidade Didática	33
4.1.2.3. Plano de Aula	38
4.1.3. Realização do ensino	40
4.1.3.1. Programa Nacional de EF: da teoria à prática	40
4.1.3.2. A gestão e controlo na Turma Residente	43
4.1.3.3. Estratégias instrucionais como forma de otimizar a aprendizagem.....	45
4.1.3.4. A experiência advém do desconhecido: coadjuvações “problemáticas” e substituições inesperadas.....	52
4.1.3.5. Observar para aprender com os erros.....	54
4.1.4. Avaliação do ensino	56
4.1.4.1. Avaliação Normativa e Criterial.....	57
4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica	58
4.1.4.3. Avaliação Formativa	60
4.1.4.4. Avaliação Sumativa	62
4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade	65
4.2.1. Desporto Escolar – Voleibol	65
4.2.2. Torneio de Basquetebol 3x3 (Atividade interna, fase local e fase regional)	68
4.2.3. Corta-mato: Fase Escolar e Distrital.....	71
4.2.4. Voa Lenine	75
4.2.5. Dia de Almeida Garrett.....	76
4.2.6. Por trás da cortina	78
4.2.7. Grupo de Educação Física	80

4.2.8. Direção de Turma.....	81
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	84
4.3.1. Efeitos da aplicação de um programa de treino de força em alunos do secundário.....	84
4.3.1.1. Resumo	84
4.3.1.2. Abstract	85
4.3.1.3. Introdução.....	86
4.3.1.4. Revisão da Literatura.....	87
4.3.1.5. Metodologia	90
4.3.1.5.5. Questões éticas	97
4.3.1.6. Apresentação e Discussão dos Resultados	97
4.3.1.7. Conclusões e Limitações do estudo	101
4.3.1.8. Referências Bibliográficas	102
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS.....	105
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	CXI

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Cabeçalho do Plano de Aula.....	39
Figura 2 - Circuito de Treino de Força (Inicial)	91
Figura 3 - Circuito de Treino de Força (Novo).....	92
Figura 4 - Cartão do Aluno Fit	93
Figura 5 - Teste Fitschool.....	96
Figura 6 - Fitschool.....	99

ÍNDICA DE TABELAS

Tabela 1 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma residente	33
Tabela 2 - Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-padrão), Teste-F e valor de prova (P) para a análise de variância de medidas repetidas (ANOVA) para o Fitschool.....	98
Tabela 3 - Comparações pelo método Pairwise, em cada um dos momentos de avaliação para o grupo experimental e grupo de controlo.....	99

INDÍCE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha Biográfica do Aluno	CXIII
Anexo II - Módulo 7 - Progressões de aprendizagem, MEC de Rugby	CXVI
Anexo III - Programação dos Objetivos Psicossociais nas aulas de Educação Física, através do Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR).....	CXIX
Anexo IV - Ficha de Tarefas de Aula n.º 20.....	CXXVIII
Anexo V - Cartaz do Corta-Mato 2017 (Fase Escola)	CXXX

RESUMO

No último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, cabe aos professores-estagiários realizar um ano de estágio profissional caracterizado pelo culminar de todos os ensinamentos e aprendizagens realizadas no ano anterior. É neste momento que a professora-estagiária aplica os conhecimentos adquiridos, teóricos e práticos, num contexto real, no qual adota o papel de ator principal da sua prática. Esta prática é realizada numa escola cooperante, onde é acompanhado por um professor da mesma e orientado por um professor da faculdade. O presente relatório tem como objetivo apresentar todo o trabalho efetuado durante este ano e retratar de forma detalhada e pessoal toda a experiência que vivida, nomeadamente as decisões tomadas e todas as dificuldades ultrapassadas. Este abrange um capítulo inicial de “Introdução”, onde está expressa a contextualização do presente documento; o capítulo de “Enquadramento Pessoal”, que expressa o meu percurso de vida, académico e desportivo e onde reflito sobre as razões que me levaram a enveredar pelo caminho da profissão docente; o capítulo de “Enquadramento Institucional”, que expõe o contexto da escola onde realizei o meu estágio profissional, Escola Secundária de Almeida Garrett, o núcleo de estágio no qual estive inserida, o professor cooperante, a professora orientadora, a turma residente que me foi atribuída e a turma partilhada; o capítulo do “Enquadramento Operacional”, onde é descrito todo o trabalho realizado ao longo do ano e que se encontra dividido em três grandes áreas de intervenção: Área 1 – relativa à Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem; Área 2 – referente à Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 3 – alusiva ao Desenvolvimento Profissional e correspondente ao estudo de investigação. O último capítulo refere-se às principais conclusões deste ano letivo e às perspetivas futuras.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO-APRENDIZAGEM, FITSCHOOL, PROGRAMAS DE MANUTENÇÃO.

ABSTRACT

In the last year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sport of the University of Porto, it is the responsibility of the pre-service teacher to complete a year of practicum, characterized by all the learning carried out in the previous year. It is where the pre-service teacher applies the acquired knowledge, theoretical and practical, in a real context, in which the pre-service teacher adopts the role of the main actor of practice. This practice is carried out in a cooperating school, where a teacher of the school and another one from the faculty guide the preservice teacher. This report aims to reproduce all the work done during this year and to portray, in detail, all the experiences I have achieved. This practicum report is constituted by an initial chapter "Introduction", where the contextualization of this document is expressed; The "Personal Framing" chapter, which expresses my life, academic and sports-wise, and where I reflect on the reasons that led me to the path of the teaching profession; The chapter on "Institutional Framework", sets out the context of the school where I completed my practicum, Almeida Garrett High School, the practicum group in which I was enrolled, the cooperating teacher, the supervisor teacher and my two classes; The chapter of the "Operational Framework", which describes all the work carried out throughout the year, is divided into three main areas of intervention: Area 1 – Teaching-Learning Organization and Management; Area 2 – Participation in School And Relations with the Community and Area 3 – related to Professional Development, corresponding to the research study. The last chapter concerns the main conclusions and future perspectives.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICUM, TEACHING-LEARNING, FITSCHOOL, MAINTENANCE PROGRAMS.

ABREVIATURAS

CIC – Colégio Internato dos Carvalhos

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAG – Escola Secundária de Almeida Garrett

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

PC – Professor Cooperante

PE – Professor-Estagário

PO – Professora Orientadora

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

RE – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente documento reporta-se ao Relatório de Estágio Profissional (RE), concebido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e tem como principal objetivo relatar a minha viagem de descoberta na profissão docente.

O EP assume o último estágio de formação inicial de professores e perfaz um marco decisivo na entrada no mercado de trabalho para um professor-estagiário (PE), sendo que o PE ganha competência no desempenhar das suas funções no mundo do trabalho. Esta fase é fundamental no desenvolvimento de um PE, na medida que o prepara e o mune de conhecimentos e habilidades, conferindo-lhe a capacidade de refletir criticamente sobre os meios, os propósitos e os resultados da sua ação pedagógica (Batista & Queirós, 2015). Este caminho não é realizado sozinho; a FADEUP organiza o EP em núcleos constituídos por três a quatro PE que, em conjunto com o Professor Cooperante (PC), docente da escola, e a Professora Orientadora (PO), docente da faculdade, constituem um agregado particular e conhecido que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem de cada PE.

O meu EP foi realizado na Escola Secundária de Almeida Garrett (ESAG), situada no concelho de Vila Nova de Gaia. A minha intervenção desenrolou-se no ensino secundário (12º ano – turma residente) e no 6º ano de escolaridade (turma partilhada). Ambas as turmas que me foram atribuídas não me pertenciam, apesar de ser a responsável por todo o planeamento e realização das aulas na turma residente e parcial no que diz respeito à turma partilhada.

O documento está estruturado segundo as normas orientadoras do estágio profissional¹, sendo constituído por cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução e tem a finalidade de abordar brevemente os principais pontos que achei pertinente relatar durante o presente RE. Seguidamente, o

¹ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Enquadramento Pessoal traduz todo o meu percurso e vivências pessoais até ao momento, quais as expectativas que tinha no início relativamente ao ensino e a este ano de EP. O terceiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Institucional, e nele explico o meu entendimento do EP, abordo o local que me acolheu para a realização da minha prática pedagógica, os alunos que me foram atribuídos, mencionando o PC e a PO como pessoas impulsionadoras do meu desenvolvimento. O Enquadramento Operacional encontra-se dividido em três grandes áreas de intervenção: Área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem), Área 2 (Participação na Escola e Relações com a Comunidade) e a Área 3 (Desenvolvimento Profissional). Na primeira área, trato toda a experiência que tive durante o ano transato relativamente ao planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem e qual a minha conceção da Educação Física (EF). Na área 2, relato todas as atividades realizadas na escola, como por exemplo a participação na organização de torneios, onde a cooperação do meio é fundamental. Por último, na área 3 apresento o meu estudo de investigação que serviu para desenvolver hábitos de investigação, ação e reflexão. Este estudo visa testar o efeito que um programa de treino tem na condição física em alunos do ensino secundário, bem como um programa de treino mais diminuto tem na manutenção dos resultados anteriores. Finalizando, o último capítulo do RE refere-se às conclusões que retiro deste ano e quais as perspetivas futuras no mundo profissional e pessoal.

Este relatório serve, assim, como espelho do caminho que percorri na descoberta da docência, sendo o culminar de toda a minha formação e onde descrevo os episódios que mais marcaram esta etapa.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Quem sou e o que procuro?

Responder a uma questão destas, onde é essencial uma descrição verdadeira do nosso ser, do que somos, não é fácil. Levará toda a minha vida, e mais alguma se fosse possível, para me conhecer totalmente, todas as qualidades e defeitos que me caracterizam enquanto ser pensante e racional (na maioria dos dias).

A forma mais fácil para me descrever será relatar alguns dos momentos mais importantes da minha vida, foram eles que formaram a pessoa que sou hoje e, que de certa forma, simbolizam quem eu sou.

Começando pela data mais importante de todas, que marcou o início: aos catorze dias do mês de dezembro do ano mil novecentos e noventa e quatro, no hospital de Neuchâtel, Suíça, pelas duas horas e treze minutos da manhã, dois minutos a seguir à sua irmã, nascia uma menina de seu nome Tanya Costa Poças, em homenagem à personagem da série de televisão preferida do pai. Com dois quilos e trezentos gramas e quarenta e cinco centímetros de altura, juntamente com a sua irmã, eram as meninas dos olhos dos seus pais.

Durante um ano e meio vivi em Neuchâtel. Aprendi a caminhar no chão do quarto dos meus pais, que passou a ser o meu e da minha irmã quando crescemos um pouco, e apesar de ter voltado para o país natural dos meus pais, Portugal, a Suíça sempre terá um lugar muito especial no meu coração. Além de ainda lá estarem tios, tias e primos, vou manter uma ligação permanente com aquele país; de certa forma foi lá que dei os primeiros passos para me tornar na pessoa que sou atualmente.

Enquanto criança, todos os anos ansiava a chegada do verão. Para mim, verão não significava calor, significava que os meus primos da Suíça viriam passar as férias anuais ao Porto, significava jogar às escondidas, ao polícia e ao ladrão, significava nunca estar parada, nunca havendo um momento menos ativo nas minhas férias. Era nesta altura que os meus dias transbordavam de atividades desportivas, eram passados a jogar futebol na rua com as outras crianças

vizinhas: havia sempre alguém que tinha uma bola; as balizas eram dois paralelos que se levantavam da estrada e que se arrumavam sempre que passava um carro. Não havia nada mais prático que isto e mais divertido que jogar à bola.

Quando entrei para a Escola Primária dos Carvalhos, jogava à macaca e ao elástico durante os intervalos e quando comecei a gostar de jogar noutro contexto e deixar de brincar somente com as raparigas, comecei a jogar futebol no recreio, com os rapazes. Comecei a praticar natação obrigada pelos meus pais pois segundo eles, era fundamental saber nadar e ao mesmo tempo praticava uma modalidade desportiva com um professor a acompanhar. Comecei na natação por obrigação mas rapidamente continuei por gosto e entusiasmo de nadar, de sentir que avançava, que chegava mais e mais perto cada vez que dava uma braçada e uma pernada. Porém, com o passar dos anos, já sabendo nadar e sem competir, a natação perdeu o seu fogo, a chama que me atraía para a sua prática. Saí da natação no ano seguinte (2006/2007). Foi também por volta desta altura que surgiu o meu sonho, mais do que tudo na vida o que eu queria era ser professora de ginástica (como era normal chamar à disciplina que agora sei ser EF).

No sétimo ano de escolaridade participei, juntamente com colegas da minha turma, num torneio de basquetebol 3x3. Bastou, foi amor ao primeiro lançamento. E aqui está um dos mais memoráveis acontecimentos da minha vida: o dia em que me apaixonei por esta modalidade. Tudo se estava a desenrolar perfeitamente até à derrota no final do torneio com uma turma mais velha; porém, também este momento foi de aprendizagem e partilha de emoções.

Seguiu-se o torneio fora da escola – Compal Air. Nós não fazíamos ideia o que era este torneio nem tão pouco tínhamos intenções de ganhar. A verdade é que me tornei campeã distrital, seguida de campeã regional de infantis e de lançamento livres e rumo ao campeonato nacional. Apesar de termos perdido, foi das experiências desportivas e de vida mais enriquecedoras que tive.

Nesse mesmo ano, em conjunto com a minha irmã, fui chamada para um clube de basquetebol de Vila Nova de Gaia – o Bolacesto. Ainda cheguei a participar

em alguns treinos, contudo como não tinha possibilidades de me dirigir para os treinos, não me inscrevi no clube. Foi uma das decisões de que mais me arrependo.

Apesar de nunca ter jogado basquetebol federado por um clube, a minha vivência desportiva não acabou por aqui; logo a seguir à não entrada no Bolacesto, fui convidada a jogar pela minha freguesia (na altura Pedroso, agora união de freguesias Pedroso e Seixezelo) nos Jogos Juvenis de Gaia. Aqui, aprendi não só a desenvolver as minhas capacidades enquanto jogadora como também *fairplay*, cooperação e, essencialmente, trabalho em equipa. O tempo que ali passei, trouxe-me tantas aprendizagens que no ano seguinte ao término enquanto jogadora passei a ser treinadora, continuando ainda hoje ativa neste evento desportivo. Este ano retomei a atividade de treinadora de basquetebol, tendo liderado a equipa de mini 8 no Bolacesto. Um contexto e ambiente diferente do que vivenciei na escola enquanto professora mas, em certos aspetos, muito semelhante. O meu pensamento a cada treino com os pequeninos é: “Eu estou a formar os futuros jogadores; Eu estou à frente da batalha do seu desenvolvimento”. Nada me deixa mais feliz e entusiasmada do que poder partilhar estas vivências com os “meus” meninos; poder vê-los crescer, não só enquanto jogadores mas também enquanto jovens, tornando-se nos adultos do futuro.

Os anos que passei enquanto jogadora, desenvolveram o meu gosto pelo desporto e levaram-me a ingressar, no décimo primeiro ano, no curso de Animação Sócio-Desportiva, no Colégio Internato dos Carvalhos (CIC). Foi aqui que fomentei o meu interesse por esta área, querendo fazer dela, a minha vida. Mas este CIC não me ensinou só como ser uma boa estudante, transmitiu-me valores que trago comigo e, ainda hoje, sinto-me sempre em casa quando lá vou. Tal como me ensinaram: o CIC é ‘como as outras uma escola mas não é uma escola como as outras’.

Quando chegou a altura das candidaturas para a faculdade, a minha primeira escolha foi a FADEUP e, para grande desilusão minha, não consegui candidatar-me devido às notas mínimas exigidas. A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto foi a escolha seguinte e foi nesta

instituição que me licenciou em Ciências do Desporto. Também aqui, aprendi que o esforço é valorizado e que com determinação conseguimos atingir os nossos objetivos.

Como o meu sonho não acabava aqui, o próximo passo lógico foi a candidatura para o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Para minha satisfação, entrei e agora sim posso dizer que estou a estudar para me tornar no que sempre quis ser: professora de EF. Inicialmente, senti alguma apreensão, visto que esta é uma faculdade de renome e com exigências elevadas. Rapidamente aprendi que todos, incluindo pessoal não-docente e principalmente os professores desta casa, estão sempre prontos a ajudar, a explicar, a ensinar, a levar-nos a atingir o nível seguinte, mesmo quando pensamos que não somos capazes.

2.2. Vim cumprir o meu destino

“(...) aos professores é exigida participação no desenvolvimento da personalidade e na formação integral da criança, bem como na promoção da sua inclusão na sociedade atual preparando-os para a futura.”
(Albuquerque et al., 2014, p. 111).

Quando ingressei neste mestrado, procurei colegas que já estivessem no segundo ano para saber o que me iria esperar e todos me diziam o mesmo: “É muito trabalho”, “Foge enquanto podes”. Eu fiquei surpreendida pois não conhecia a realidade, só conhecia as opiniões dos meus colegas. Até que houve uma colega/amiga que me disse: “Este mestrado é muito trabalhoso mas ao mesmo tempo, muito recompensador”. Esta foi a opinião que eu retive no decorrer do primeiro ano de mestrado e durante este segundo ano de EP. Eventualmente, acabei por desenvolver a minha opinião: este mestrado é trabalhoso pois temos muito que aprender e pouco tempo para adquirir os conhecimentos fundamentais e, ao mesmo tempo, recompensador uma vez que temos a oportunidade de colocar em prática toda a teoria que adquirimos no primeiro ano, em contexto real. Somos nós, na totalidade, a abordar os conteúdos e a lecionar as aulas às turmas.

Chegada ao segundo ano do mestrado, foi tempo de realizar o EP onde atuei como PE. Foi aqui que tudo se tornou um pouco confuso, uma vez que fui PE e estudante ao mesmo tempo. De acordo com Santos et al. (2015) *“a passagem de estudante para estudante-estagiário traduz-se no facto de certos fatores não convergirem com o esperado, desabando um role de expectativas cimentadas ao longo da formação inicial”* (p. 194). Sou incapaz de não concordar com esta citação, pois vivenciei isto mesmo no ano findo; senti algum conflito face à minha posição, uma vez que era professora na ESAG e era, simultaneamente, estudante na FADEUP. Apesar de a ESAG não ter sido a minha primeira opção, sinto agora que foi a opção acertada. O que eu mais ansiava, desde que decidi encetar por esta profissão, era a possibilidade de poder realizar o meu EP numa das escolas em que me formei, neste caso, na Escola Secundária dos Carvalhos. Mais uma vez, vi a história a repetir-se, e não consegui a colocação devido à média diminuta. Fiquei desapontada comigo própria pois mais uma vez não fui suficiente. No início, foi o choque com a realidade que não desejava, todavia foi o melhor que podia ter acontecido para o meu crescimento pessoal durante o ano findo.

Ao entrar pela primeira vez na escola não podia ter sido recebida de maneira mais calorosa pelos funcionários e pelos professores, não só do departamento de EF mas também das restantes disciplinas; o ambiente criado com todos os professores é contagiante. Tenho que incluir também o funcionário responsável pelo ginásio em que lecionei as aulas, o Sr. Ismael; este senhor estava sempre disponível para nos ajudar, fosse com colunas, extensões, material ou cortina, tendo sido um grande apoio na preparação do espaço antes de cada aula.

Além do pessoal docente e não docente, esta escola está provida de infraestruturas renovadas recentemente e com bom material à disposição que usei com frequência nas aulas (espaço de fitness equipado com manúbrios e outros materiais para realizar o circuito de força).

Quanto ao núcleo de estágio, que é constituído por mim e mais duas PE, já conhecia o seu percurso uma vez que estudámos no mesmo colégio no ensino secundário e, apesar de eu não ter feito a minha licenciatura na mesma instituição, conhecia o seu percurso durante os três anos de ensino superior.

Somos diferentes, não só a nível de carácter como também a nível dos conhecimentos, experiências desportivas e de vida, o que acrescenta sempre algo novo e estimulante ao grupo.

Relativamente ao grupo de EF, eu considero que eles são o “grupo do pessoal fixe” da escola; sempre animados e livres para ajudar a melhorar o tempo que passei na escola e a desenvolver as minhas capacidades enquanto professora de EF. Tiveram sempre um sorriso e uma mão amiga, disponíveis para apoiar em questões da organização de torneios ou exercícios diferentes para abordar nas minhas aulas.

No que diz respeito ao PC, Professor Paulo Cunha, inicialmente foi complicado conseguir compreender o seu ponto de vista. É inegável o conhecimento que possui e os anos de experiência que fazem com que algumas das suas metodologias e opiniões não venham nos livros. Após decorrido este percurso inigualável que foi o EP, percebo que ele foi certo naquilo que dizia e não afirmava as coisas simplesmente porque era a sua opinião, tinha uma justificação sustentada por mais de trinta anos de serviço enquanto professor de EF e tornou-se uma mais-valia para o meu processo de formação enquanto PE ao longo do ano transato.

Com a PO, Professora Margarida Alves, apesar de inicialmente não conhecer a professora, e nunca ter tido a regalia de trabalhar ou de ser orientada por ela, deu para perceber que esteve sempre disponível para intervir e ajudar no percurso de aprendizagem que foi este ano, seguindo uma linha de pensamento coincidente com as palavras de Rolim (2015), que defende *“principalmente na nossa visão e nas vivências e percepções do passado e do presente na supervisão do estágio, visa sobretudo abrir uma janela para o futuro, no sentido de proporcionar aos estagiários de amanhã uma breve antevisão sobre aquilo que os espera”* (p. 56). Concorro, pois era evidente pelas reuniões feitas, que a professora alargava o meu horizonte enquanto professora, tentando sempre ajudar-me a chegar ao nível seguinte, a superar-me, motivando-me para me destacar, não perdendo a minha natureza enquanto pessoa.

Para findar, mas não menos importante, os alunos da minha turma residente que a nível motor não eram excelentes mas foram excelentes alunos a nível de participação e empenho. As minhas expectativas iniciais em relação à turma eram que seria um pouco mais difícil trabalhar com eles devido à sua destreza motora mas que seria ao mesmo tempo desafiador para mim e na verdade foi o que aconteceu. Não houve uma aula em que tivesse de intervir mais afincadamente no controlo do seu comportamento ou que tivesse de os ‘punir’ pois a sua conduta não era adequada a uma aula, o que me auxiliou para me poder dedicar mais atentamente a outras questões sobre a lecionação da aula. Posso até não voltar a ter uma turma como esta no futuro, mas o mais importante e o que retiro sem dúvida desta experiência prolongada, foi a sorte que tive em poder trabalhar com jovens adultos, conscientes das dificuldades que sentiam, cooperativos durante as aulas e dedicados a usufruir ao máximo dos noventa mais noventa minutos por semana que passavam comigo no ginásio. *“A natureza do trabalho docente, que é ensinar, contribui para a formação dos alunos nas atitudes, nos valores, nas habilidades e em conhecimentos que contribuam para os munir dos saberes necessários ao enfrentamento dos desafios que a prática social lhe impõe no cotidiano.”* (Sérgio, 2014, p. 17). Ser professor, é preparar as futuras gerações para a vida em sociedade, é ser capaz de proporcionar-lhes vivências positivas e ensinar-lhes valores como a responsabilidade e a promoção de estilos de vida saudáveis, que ajudem na estruturação da sua identidade pessoal e competências que devem aplicar para lá da vida académica. É este o dever de um professor, seja ou não de EF, ajudar os alunos a alcançar o sucesso e valores notáveis; foi esta a intenção durante o ano findo, percorrer este caminho com os alunos, partilhando conhecimentos e experiências, vendo-os crescer para se tornarem jovens adultos formados com sentido.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. O Estágio Profissional

O EP está estruturado conforme as normas legais que se encontram redigidas no Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio e está concebido “(...) *numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.*” (Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 14º, 4d, p. 1324)². Destina-se a proporcionar aos PE aprendizagens na planificação, ensino e avaliação, fomentando os conhecimentos e as competências inerentes à função docente.

Está presente no Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e no Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, sendo citado por Batista e Queirós (2015) que o EP incorpora duas componentes específicas “a) *a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade (...)*” (p. 37), sendo entendido como um processo de aprendizagem desenvolvido durante um ano letivo, onde se vão construindo, desconstruindo e reconstruindo situações e soluções aplicáveis durante a nossa prática pedagógica.

A Prática de Ensino Supervisionada “(...) *visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências*

² Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 38, pp. 1320-1328.

da profissão.” (Matos, 2016, p. 3)³ contemplando três áreas de desempenho que o PE deverá dominar no exercício da função docente: área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e área 3 – Desenvolvimento Profissional.

A área 1, de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, abrange a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, onde são empregadas estratégias de intervenção, guiadas por objetivos pedagógicos predefinidos, tendo em conta as condições gerais e locais da prática pedagógica, respeitando o conhecimento válido no ensino da EF, que oriente eficazmente o processo de educação e formação do aluno. Nesta área são desenvolvidas as tarefas de lecionação das aulas às turmas residente e complementar. Segundo Matos (2016), a turma residente refere-se à turma atribuída ao PC na qual o PE se encarrega do processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o ano letivo. Apesar de todo este processo desenvolvido com uma turma do ensino básico ou secundário estar ao cuidado do PE, a turma está iminentemente ligada ao PC, na medida que a mesma é da sua responsabilidade. Segundo Batista e Queirós (2015) todo o processo de concepção, planeamento, realização e avaliação está ao cargo do PE apesar de o mesmo ser “(...) *supervisionado, tanto pelo professor cooperante, como pelo professor orientador da FADEUP.*” (p. 40). Enquanto a turma complementar refere-se à turma atribuída ao PC, na qual o PE se encarrega do processo de ensino-aprendizagem durante um intervalo de tempo determinado pelo PC, a qual pode ser partilhada com os restantes PE que perfazem o núcleo de estágio. O PE também está incumbido de conceber documentos para os três níveis de planeamento – Anual, Unidade Didática (UD) e Aula – utilizando o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) (Vickers, 1990); formular um programa de observações sistemáticas aos colegas do núcleo de estágio e ao PC ou outro professor de EF da escola; refletir no final de cada aula e de cada unidade didática, bem como do plano anual e das observações efetuadas e

³ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

participar nos conselhos da turma residente e nas reuniões de departamento curricular.

A área 2, de Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo PE, tendo em vista a contribuição para a relação escola – comunidade e como objetivo contribuir para a melhoria do sucesso educativo e no fortalecimento do papel do professor de EF. Nesta área o PE tem como tarefas principais participar nas atividades dinamizadas pelo departamento curricular e do núcleo de estágio, compilar informação relativa às funções do Diretor de Turma (DT) e acompanhar o Desporto Escolar (DE) ou uma atividade interna no contexto desportivo.

A área 3 – Desenvolvimento Profissional - reúne as vivências fulcrais na construção da competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissional e a abertura à inovação. Tem como objetivo principal a aquisição da prática reflexiva no desenvolvimento profissional do exercício da atividade, criando hábitos de investigação – reflexão – ação. Nesta área, o PE deve investir em ações de formação para tentar minorar falhas na sua formação e realizar atas e outros relatórios relativos à sua participação na escola.

O EP é encarado como um processo de desenvolvimento onde todas as intervenções por parte do PC e PO devem orientar o PE face à concretização plena de um processo formativo e profissionalizante; fomentar e proporcionar ao PE condições para o autonomizar na sua prática.

A formação de professores de EF passa por um ano ímpar de prática profissional no qual é requerido aos PE experimentação, inovação e uma reflexão crítica sobre os acontecimentos, onde é necessário analisar as ações e balançar os aspetos positivos e negativos da prática, de forma a reformulá-los sempre que necessário. O objetivo da FADEUP neste ano de EP, segundo Matos (2016)⁴ é formar um *“professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo*

⁴ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.” (p. 3). É com a reflexão que o professor consegue pôr em perspetiva todas as experiências que viveu para poder de alguma forma tirar algumas conclusões sobre a forma como desempenhou a sua profissão. É necessário procurar o seu valor e atribuí-lo, pondo em prática e expondo os conhecimentos adquiridos. Com a reflexão é possível questionar e, eventualmente, validar as decisões tomadas, justificando-as. É por uma prática reflexiva que os PE se devem reger para corroborar todas as decisões efetuadas durante o processo de aprendizagem. Neste pensamento, o grau de mestre é concedido aos estudantes que sabem aplicar os conhecimentos adquiridos e resolver problemas em situações novas e desconhecidas, em contextos distintos dentro da sua área de estudo; que demonstrem capacidade de expressar os conhecimentos e raciocínios de forma explícita e precisa. Para tal é também necessária aprovação em todas as unidades curriculares integradas no plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação do ato público da defesa do RE da unidade curricular de EP (Decreto-lei n.º 79/2014, Artigo 20º, p. 2824)⁵.

3.2. A Escola enquanto Instituição

“O principal desafio que se coloca à escola é o de criar uma cultura e de reflexão, orientado para a inovação e para uma educação de qualidade.”
(Projeto Educativo, 2013-2016, p. 14)⁶.

A escola como organização específica apresenta características únicas e não pode ser classificada como elemento estático mas sim como alvo de dinâmicas sociais (Elias, 2008). As particularidades da escola advêm da junção da realidade social, comunidade envolvida e enquanto organização (Elias, 2008).

⁵ Ministério da Educação (2014). Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 92, pp. 2819-2828.

⁶ Projeto Educativo Triénio 2013-2016. *Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro*. Escola Secundária de Almeida Garrett: Vila Nova de Gaia.

Segundo Elias (2008) a escola como realidade social é encarada como marco legal, definida por uma estrutura administrativa e é definida pelo meio envolvente, os valores e atitudes que a comunidade atribui. Enquanto comunidade, deve existir na escola um conjunto alargado de pessoas com diferentes estatutos e obrigações que convergem no desenvolvimento do processo educativo com interesses comum. A escola enquanto organização coexiste em várias dimensões com características associadas, entre elas: dimensão estrutural (estrutura organizativa e pedagógica); dimensão relacional (estabelecendo relações interpessoais, comunicativas e dinâmicas); dimensão valorativa (estabelecendo valores individuais e organizacionais); dimensão contextual (referente ao contexto geral de relações sociais, políticas e económicas e ao contexto específico, incluindo organizações e indivíduos com quem a escola estabelece ligações); dimensão processual (tomadas de decisão, estabelecimento de objetivos, planificação e avaliação) e dimensão cultural (cultura organizativa – crenças, normas e sentimentos). De acordo com Machado (2014) estas características preconizam a escola como uma unidade organizacional que depende de um leque razoável de recursos humanos, entre eles órgãos próprios de administração e gestão, que sejam capazes de tomar decisões. Afirma ainda que a escola vai para além da intervenção pedagógica, onde a ação educativa deve otimizar todos os recursos disponíveis, sejam eles físicos ou humanos, para sustentar e dinamizar projetos emergentes. Também de acordo com Canário (2005) a escola deve ser mencionada como um organismo em constante mutação, na medida que “(...) *remete para mudanças e problemas de carácter estrutural*” (p. 61). Estas mudanças solicitam à escola redobradas formas de integrar a ação educativa, que devem ser acompanhadas simultaneamente por uma transformação dos valores e crenças, desenvolvidos socialmente e partilhados com os seus intervenientes, ou seja, a comunidade educativa (Elias, 2008). É, portanto, necessário que a escola seja “*entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.*” (Elias, 2008, p. 62).

3.3. Escola à Vista

3.3.1. Escola Secundária de Almeida Garrett

A ESAG foi fundada a 31 de março de 1964, iniciando a sua função no ano letivo 1964/1965, frequentada por alunos do género masculino, convergentes do Liceu Alexandre Herculano, e alunas do género feminino, convergentes do Liceu Rainha Santa Isabel. Começou com ensino até ao 5º ano de escolaridade, como curso geral, agregando posteriormente o 6º e 7º anos, como curso complementar. Passados dois anos, a 10 de outubro de 1966, tornou-se no Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia. Mais tarde, em honra do escritor portuense criador do teatro contemporâneo português, passou a denominar-se Escola Secundária de Almeida Garrett – ESAG.

Situa-se no centro do concelho de Vila Nova de Gaia, na praça Professor José Sampaio, união de freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, junto à Biblioteca Municipal e ao Auditório Municipal, rodeada por complexos habitacionais em propagação.

A ESAG tem uma oferta educativa bastante vasta: 3º ciclo de ensino básico, juntamente com os diversos cursos científicos do ensino secundário – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

No que diz respeito às instalações, após a requalificação da escola entre 2009 e 2011, a ESAG é constituída por um edifício central, blocos E e F (integram gabinetes de trabalho, serviços administrativos, gabinete da Direção, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), loja do alunos, sala de DT, gabinetes de atendimento aos Encarregados de Educação, cantina, bar, biblioteca, auditório, sala de professores), incluindo seis setores com salas de aulas (Bloco A constituído por 14 salas de aula e 2 laboratórios de informática; Bloco B constituído por 17 salas de aula; Bloco C constituído por 16 salas de aula; Bloco D constituídos por 9 salas de aula, sendo que 4 são de Artes; Bloco G constituído por 4 laboratórios de Biologia e Geologia, Associação de Estudantes e pela cantina), dois pavilhões desportivos, com respetivos

balneários, gabinetes de apoio aos professores da Área Disciplinar de EF e um campo de jogos exterior com acesso dos alunos durante o tempo de intervalo entre aulas.

As condições para a prática desportiva são excelentes, sendo que a escola possui dois pavilhões desportivos devidamente equipados para a prática de diversas modalidades desportivas: o Ginásio de Cima e o Ginásio de Baixo. As aulas de Voleibol, Basquetebol e algumas de Rugby da turma que me foi atribuída foram lecionadas, com exceção do espaço exterior, exclusivamente no Ginásio de Cima, devido ao espaço complementar existente: o espaço Fitness, no qual foi realizado um trabalho de força adicional. O espaço exterior é amplo e permitiu desenvolver as modalidades de Futebol, Andebol e Rugby, quando houve a possibilidade. Ambos os pavilhões, complementados com o espaço exterior, possuem excelentes qualidades para as aulas de EF, assegurando condições para a prática em segurança. De um modo geral, os professores conseguem conciliar as modalidades a lecionar pelos diferentes anos de escolaridade, sendo possível lecionar cinco turmas em simultâneo. Para uma melhor e mais eficaz utilização dos espaços, foi elaborado pelo coordenador da Área Disciplinar de EF, um *roulement* de duas semanas a cumprir por todos os professores; o núcleo de estágio teve a benesse de, no ano transato, ficar com o mesmo espaço durante todo o ano letivo, devido ao trabalho complementar do desenvolvimento da Condição Física que estava a implementar em simultâneo com as aulas de EF. O desenvolvimento deste trabalho foi, também, possível devido à compreensão dos professores de EF.

No que diz respeito ao DE, a escola oferece as modalidades de Voleibol, Esgrima e Ginástica Acrobática. O horário para o funcionamento está sujeito às modalidades, usualmente com dois treinos semanais, com a exceção da ginástica, com três treinos por semana. Este projeto potencia a prática a nível interno e possibilita a representação da ESAG em competições entre escolas. Em paralelo, são também organizadas pela Área Disciplinar de EF outras atividades como o torneio de badminton, de ténis de mesa, de voleibol, de basquetebol, MegaSprinter (Atletismo) e o Corta Mato.

No que diz respeito à missão educativa da ESAG, esta visa tornar-se na melhor escola para aprender e ensinar, tornando-se uma escola de referência na promoção do sucesso escolar para todos, fomentando a continuação dos estudos a nível superior. Estimular a criação e manutenção de relações humanas construídas com respeito e dignidade presentes na comunidade, onde o trabalho, valorização social e responsabilidade própria e pelos outros são reconhecidos e enaltecidos de forma a permitir e garantir o sucesso pessoal e escolar no acesso a graus superiores de formação e qualificação.

A ESAG procura criar uma instituição orientada para a comunidade, visando o crescimento pessoal, social e profissional, transmitindo, simultaneamente, valores que ajudem na construção livre e independente da identidade pessoal; valores como *“proporcionar ao aluno o desenvolvimento da sua formação intelectual, moral e cívica”, “desenvolver a autoestima, valorizando o papel da educação (...), do sentido de responsabilidade e da cooperação na construção de projetos de vida pessoais e sociais”* e *“sensibilizar e promover a importância de estilos de vida saudável”* (Projeto Educativo, 2013-2016, p. 13)⁷ são então apanágio da missão educativa desta escola em concreto.

A intervenção pedagógica assenta no processo reflexivo crítico sobre os métodos de inovação que dão identidade à escola. Estes métodos perfazem as estratégias que são adotadas na ESAG para os alunos aprenderem, tendo em conta as suas particularidades, diferenças, necessidades e motivações para esse percurso. A escola molda a sua metodologia de acordo com os alunos, para lhes proporcionar conhecimentos e uma vivência rica de aprendizagens, com perspetivas futuras.

Na ação pedagógica, devido à sua complexidade e às competências específicas exigidas nas tarefas de aquisição, os domínios da aprendizagem estão divididos em três grandes grupos: domínio do Ser; domínio do Saber e domínio do Fazer. O principal foco desta divisão é colocar a aprendizagem do aluno como ponto fulcral e imprescindível, transversal em todos os domínios.

O domínio do Ser retrata as capacidades pessoais ou sociais e as atitudes dos alunos, nomeadamente no desenvolvimento da formação pessoal e social,

⁷ Projeto Educativo Triénio 2013-2016. *Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro*. Escola Secundária de Almeida Garrett: Vila Nova de Gaia.

civismo e respeito pelos outros e responsabilidade e autonomia. Quanto ao domínio do Saber, que representa o domínio cognitivo, é caracterizado pela aprendizagem dos conteúdos curriculares definidos e pelo aperfeiçoamento das competências intelectuais em especial do raciocínio abstrato. Relativamente ao domínio do Fazer, que reflete o domínio operatório, este é desenvolvido pelas destrezas físicas e habilidades específicas de cada disciplina; envolve o trabalho experimental e de investigação e potencializa o trabalho individual e de grupo.

A realização dos objetivos estipulados origina o comprometimento do meio envolvente para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral do aluno, tornando-o em cidadão consciente e responsável, no exercício pleno da sua cidadania.

3.4. Núcleo de Estágio

Todos os anos são atribuídos novos e desconhecidos estudantes a cada uma das escolas cooperantes, escolas estas que aceitam fazer parte da reta final do percurso de formação de jovens professores. Após a candidatura, e respetiva colocação, é necessário proceder à apresentação formal dos elementos que irão constituir o núcleo de estágio.

Em todo e qualquer ambiente onde exista uma dinâmica social entre diferentes pessoas, é inevitável haver partilha de conhecimento e opiniões, por vezes discordantes. São estas sinergias que enriquecem o caminho de quem o percorre, engrandecendo o desenvolvimento do PE enquanto professor de EF. Neste âmbito, o núcleo de estágio toma um papel preponderante na evolução de cada elemento que compõe o respetivo núcleo, colegas estagiárias, PO e PC. Este núcleo de estágio trabalha em conjunto para o mesmo objetivo: a formação plena e consciente dos PE durante a prática pedagógica, no exercício da função docente, sendo fundamental o trabalho que é realizado simultaneamente com o desenvolvimento da construção da identidade pessoal. *“Os núcleos de estágio constituíram também uma mais-valia para o grupo de*

educação física e para a escola, pois foram um fator de renovação e deram um contributo muito relevante na colaboração e organização das atividades do grupo.” (Reina, 2015, p. 88). Seguindo as palavras de Reina (2015) os PE trazem algo à escola, novas perspetivas, cooperação nas atividades e coadjuvações. Por outro lado, também a escola nos presenteou com um ano dinâmico de vivências e aprendizagens.

Relativamente ao grupo de estágio no qual estive inserida, existiam três PE com diferentes experiências académicas, desportivas e de vida. A mesma instituição de ensino secundário levou a diferentes instituições no ensino superior; modalidades distintas, desde o desporto coletivo ao desporto individual; diferença de anos e meses de nascença, tudo despertou para novos e estimulantes pontos de vista. Cada uma, de forma particular, única e característica, acrescentava algo original durante o processo de aprendizagem que foi o ano de EP. Todas tinham como objetivo, usufruir ao máximo do que o ano transato e a escola ofereciam e caminhámos juntas para evoluirmos no sentido de, passo a passo, tornarmo-nos professoras de EF.

3.5. Caracterização das turmas

No princípio do ano letivo, a caracterização das turmas que são atribuídas a um professor deve constituir a primeira tarefa a desempenhar, dado que é imprescindível conhecer os alunos que vão estar à responsabilidade do mesmo. É crucial que aconteça antes da planificação, que o professor proceda a uma análise detalhada dos seus alunos, para facilitar e adequar o planeamento a um determinado contexto.

3.5.1. Turma Residente: It's a Women's World

A turma de 12º ano que me foi atribuída era constituída por 25 alunos, 6 alunos do sexo masculino e 19 alunas do sexo feminino, com uma média de idades de 17 anos. Esta turma resulta do agregado de duas turmas do ano anterior, mais a transferência de dois alunos de outras escolas, levando a que não se

conhecessem na sua totalidade. Este panorama permitiu-me deduzir que a maioria dos alunos da turma já frequentava a ESAG no ano anterior, estando familiarizado com a mesma e que as regras de conduta e funcionamento da escola já estavam consolidadas.

Na reunião intercalar de Conselho de Turma do 1º Período, a professora encarregue da direção de turma apresentou uma análise detalhada sobre a turma em geral e, posteriormente, sobre os alunos em particular, para os professores das diferentes disciplinas tomarem conhecimento sobre as informações mais pertinentes, provenientes dos inquéritos pessoais preenchidos no início do ano letivo. Estas informações deram-me um quadro global da turma quanto aos seus interesses, motivações e dificuldades sentidas, úteis para a preparação e subsequente lecionação das aulas, que complementava a análise feita em EF, relativa aos hábitos de prática desportiva.

Grande parte dos alunos gosta de estudar, destinando por dia uma média de 75 minutos ao estudo. As disciplinas preferidas são a Biologia, EF, Português e Matemática. As atividades prediletas a serem dinamizadas na sala de aula são aulas com material áudio e/ou vídeo, aulas em que haja interação entre professor e alunos e entre alunos e aulas em que sejam realizados trabalhos em grupo. As principais causas do insucesso escolar dos alunos devem-se à falta de hábitos e métodos de estudo e falta de atenção e concentração durante as aulas.

Quanto a questões de saúde, a turma tinha duas alunas com uma doença inflamatória crónica das vias aéreas (asma), três alunos com problemas de visão, sete alunos com hipersensibilidade do sistema imunitário (alergias), uma aluna com transtorno depressivo e uma aluna com condromalacia patelar. Relativamente às alunas com asma, uma fazia-se acompanhar todas as aulas do inalador e a outra não necessitava da mesma. Apesar das patologias apresentadas as aulas decorriam naturalmente, sem grandes problemas.

No que diz respeito à prática desportiva, 14 alunos praticam exercício físico fora da escola, dos quais 9 praticam a nível federado e os restantes 5 alunos a nível recreativo.

Nas primeiras aulas teóricas referentes à introdução de conteúdos relativos aos benefícios da atividade física e de programas de treino, não foi possível observar na sua totalidade o comportamento dos alunos durante a mesma; sendo aulas teóricas os alunos estavam concentrados e atentos às informações que estavam a ser transmitidas. Já nas aulas práticas que decorreram ao longo do ano foi notável a cooperação, colaboração, empenho e dedicação em todas as atividades propostas por mim. Não houve uma aula em que o comportamento dos alunos fosse um foco principal da minha atenção, pois todos, sem exceção, cumpriam as regras, o que facilitou a aprendizagem dos alunos nas modalidades abordadas. Apesar de a maioria dos alunos a nível motor não ser excelente, suprimiam essa lacuna no cumprimento das regras de conduta e envolvimento em todas as atividades, dentro e fora da aula.

Na avaliação diagnóstica, também devido ao estudo de investigação a ser desenvolvido durante o ano de EP em que o objetivo era confrontar os resultados obtidos pelos alunos no final do primeiro período (com treino de condição física duas vezes por semana), com o final do segundo período (uma vez por semana), o instrumento utilizado para avaliar os alunos foi o Teste FitSchool que de acordo com Garganta e Santos (2015), procura “*completar padrões de movimento básico do ser humano como: saltar, agachar, lançar, tracionar, elevar uma carga do chão, equilibrar.*” (p. 148). Este teste foi aplicado nas avaliações sumativas e no final dos períodos letivos, uma vez que durante o EP foi desenvolvido um programa de treino de força para o aumento da condição física dos alunos. Em simultâneo, para a avaliação diagnóstica das modalidades recorri a uma grelha de avaliação elaborada pelo núcleo de estágio, que demonstrou o nível em que os alunos se encontravam.

3.5.2. Turma Partilhada: Pequenos gigantes

A turma de 6º ano que me foi atribuída era constituída por 24 alunos, distribuída igualmente por ambos os sexos (12 alunos do sexo feminino e 12 alunos do sexo masculino).

Tive o privilégio de lecionar algumas aulas neste contexto escolar apesar de ter sido apenas uma UD de ginástica num total de 2 semanas, ou seja, 6 aulas efetivas.

Anteriormente ao planeamento e lecionação, efetuei uma visita para conhecer a turma com a qual iria trabalhar, para observar como era o seu comportamento, como reagiam às regras impostas pelo professor residente e qual era o seu desempenho a nível motor. A visita foi muito enriquecedora e crucial para me apresentar como a sua nova professora durante um período de tempo.

Também nessa visita observei que a maioria dos alunos a nível motor conseguia cumprir com os exercícios e as atividades propostas, sendo que alguns se destacavam pela positiva e outros um pouco abaixo do nível geral da turma. Também em conversas informais com o professor residente da turma consegui perceber que alguns alunos praticavam modalidades fora da escola, havendo uma aluna a praticar basquetebol e três alunos da modalidade de ginástica, o que se revelou fundamental na demonstração dos exercícios ao longo das aulas lecionadas.

Quanto ao comportamento dos alunos, de um modo geral, apesar de muito empenhados e interessados nas diferentes atividades ao longo da UD, eram um pouco barulhentos e conflituosos.

3.6. Professora Orientadora, A Bússola nos tempos difíceis

“Orientador de Estágio (...) é a identificação de alguém que terá à sua responsabilidade o acompanhamento, orientação e avaliação do processo de estágio pedagógico dos que, terminando a sua formação académica, querem ingressar na carreira docente.”

(Rodrigues, 2015, p. 93).

A relação estabelecida entre o núcleo de estágio (PO, PC e PE), desde o início do EP, segundo Rolim (2015) deve ser sempre de *cooperação, de*

colaboração, de facilitador, (...) em que o estagiário tem oportunidade de apresentar as suas concepções, defender os seus pontos de vista e as suas crenças, refletir e justificar as suas opções, apresentar e ensaiar as suas soluções e, por último, avaliar e confirmar o êxito ou 'inêxito' das suas propostas e realizações.” (p. 59). É da função de ambos os professores, PO e PC, contribuir para o desenvolvimento e auxiliar no processo de aprendizagem dos PE no caminho que é percorrido durante o ano de EP. Abrir horizontes de atuação e respetiva reflexão aos PE torna-se imperativo, na medida de permitir uma maior experiência da prática pedagógica. Contribuir com conselhos e experiências revela-se fundamental, todavia o EP é da total responsabilidade de quem o percorre, ou seja, os protagonistas são os PE e cada um define os objetivos que pretende atingir, o que pretende retirar (positivo ou negativo) do EP. Mesmo assim o objetivo do PO é permitir que o produto final do EP seja apropriado e repleto de aprendizagens que o PE conquistou durante esse processo.

3.7. Professor Cooperante, do choque à realidade

Segundo Rodrigues (2015) o PC é responsável pela *“ação de acompanhamento, orientação e supervisão de atividades práticas ao nível da docência, de alunos que, na continuidade dos conhecimentos teóricos que adquiriram, têm agora que os testar, experimentar e utilizar na prática a fim de aprenderem como funcionam em contexto real.”* (p. 93). São docentes qualificados e portadores de competências adequadas a desempenhar funções na área da docência, que colaboram na formação dos PE durante o ano de EP. Ao PC cabe auxiliar no processo de ensino-aprendizagem que é o ano de EP, guiando no caminho profissional; deve mostrar aos PE que eles próprios devem encontrar e construir a sua identidade profissional, ajudando a criar referências e guiando o PE neste percurso (Rodrigues, 2015). Sendo PC na escola cooperante, a sua função tem como intuito ensinar e simplificar as aprendizagens não só dos alunos da escola mas também dos PE que tem a

cargo. O propósito inicial é colaborar no desenvolvimento do PE, auxiliando, sempre que possível, para o tornar num bom profissional, capaz de ingressar na função docente e contribuir para a criação de um ambiente favorável a tais aprendizagens, uma vez que é o PC a constante na aprendizagem do PE, pois acompanha diariamente o processo de formação na profissão docente, sendo assumido como um modelo, um exemplo a seguir. Representa, assim, um pilar de convergência no que diz respeito à união de núcleo de estágio, onde a relação que é estabelecida entre professor e respetivo núcleo de estágio é fundamental para uma permuta de ideias, estratégias e conselhos assentes em anos de experiência profissional, que serão utilizadas durante o EP.

Os aspetos referidos anteriormente foram evidentes desde o início do ano letivo, sendo que a relação estabelecida entre o núcleo de estágio e o PC se revelou vantajosa para ambas as partes envolvidas. No começo, a diferença de opiniões e convicções foi notável, uma vez que o professor baseava as suas afirmações, sobretudo, em anos de experiência na prática da função docente. Isto revelou ser mais difícil do que o antecipado; eram dois lados em conflito que deram a razão para o lado mais experiente, depois da experimentação e consequente frustração do núcleo. A formatação da formação teórica a que os PE estão sujeitos no primeiro ano do curso resulta num enorme contraste com a realidade do ano de EP, na medida em que existem certos conceitos impossíveis de aplicar sem conhecimento do contexto da escola cooperante. Aqui se manifestou a sabedoria do PC e, em igual parte, muita paciência do mesmo. Todavia, esta divergência de opiniões não levou à falta de apoio ao núcleo, pelo contrário resultou no suporte incondicional de escolhas e experiências vividas que, eventualmente se transcreveram no sucesso alcançado. A presença do PC durante as aulas lecionadas foi fundamental neste processo de aprendizagem. Apesar de em alguns momentos o sentimento de ser constantemente observada me intimidou um pouco e se constituiu num entrave, foi igualmente benéfico para, juntamente com as minhas colegas de estágio, identificar lapsos da minha performance e seguidamente discernir ações para os erradicar. Neste âmbito, desejava ter ouvido por parte do professor alguns incentivos de intervenções positivas ao

longo das aulas; já quando algo não decorria conforme o expectável, criticava de forma construtiva. Agradeço profundamente todo o tempo dispensado para me ajudar, aquilo que exigia de mim e o rigor que me permitiram defrontar este percurso, evoluindo em cada passo do caminho.

Segundo Reina (2015) *“o ano de estágio é um ano que vai marcar para sempre os futuros professores de educação física. Se a experiência for positiva, isso vai influenciar a sua atitude perante o ensino da educação física e também da profissão de professor (para sempre).”* (p. 87), sendo que a experiência docente, seja ela positiva ou negativa, é também da responsabilidade do PC, na medida em que o rumo adotado durante o EP está, de certa forma, ao cuidado de quem orienta o PE.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta área é onde estão espelhadas todas as dificuldades, todas as tentativas (as que deram resultado e as que foram ficando pelo caminho), todos os dilemas e todas as soluções que advieram durante este percurso (Lopes et al., 2015). Engloba um processo caracterizado por diversos conceitos e fases de estruturação, que serviram para potenciar o ensino-aprendizagem bem como o crescimento dentro da profissão docente.

4.1.1. Conceção do ensino da EF

Um professor ao seguir a via de ensino, neste caso de EF, deve formar um julgamento acerca da disciplina, que vai ser a sua base no futuro profissional. A EF tem um valor importante que deve ser refletido na escola, uma vez que é a única disciplina que promove constantemente a prática de exercício físico e de um estilo de vida saudável. Integrar o currículo escolar fomenta essa importância, na medida que associa essa prática de atividade física com significado cultural (elemento fundamental da formação integral de um aluno) e educação para a cidadania de todas as crianças e jovens, com a transmissão de valores e princípios imprescindíveis para um crescimento completo. Para Bento (1999) o professor de EF é visto “(...) *como um educador por excelência* (...)” (p. 61), uma vez que a EF tem a função de educar em simultâneo a mente e o corpo, sendo a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade. Tem uma forma específica da relação do sistema educacional com o corpo e é a que traduz a maneira como o sistema educativo olha o corpo, possibilitando novas experiências através do mesmo. Estas experiências são possíveis uma vez que a base de intervenção de EF, a sua principal matéria no currículo, é o desporto. No entendimento de Bento (1999) o

desporto não se cinge apenas ao domínio motor e corporal mas inclui vertentes cognitivas, afetivas e sociais, que passam pelo desenvolvimento da personalidade, a conquista de valores como fairplay, respeito e consideração pelo próximo e criação de estilos de vida que promovam a prevenção de comportamentos desviantes. É do desporto que advém grande parte dos conteúdos lecionados, as habilidades e capacidades que são desenvolvidas nesta disciplina. Possui um valor intrínseco insubstituível por qualquer outra perspectiva – auxilia na formação da corporalidade. Esta é de grande importância pois é através do corpo que as crianças e jovens se conseguem expressar, pois é o que mostram ao mundo exterior, a sua imagem de marca, o que os caracteriza e distingue do resto da população. Para isso é necessário cuidar bem do corpo no espaço educativo, na medida em que contribui para o seu bem-estar. Uma forma de cuidar e zelar por ele, na perspectiva de Bento (1999), é através da prática física e desportiva. Esta deverá ser uma atividade sistemática, carregada de intencionalidade educativa, criada de forma integrada e que propicia prazer a quem pratica. Para a maioria das crianças e jovens a única oportunidade que têm de praticar alguma atividade física é através das aulas de EF, resumindo-se a cerca de três horas semanais de prática quando deviam estar a praticar pelo menos uma hora diária. Tudo isto acarreta consequências: sedentarismo e, acima de tudo, obesidade infantil, grandes riscos atualmente comuns a grande parte da nossa população infanto-juvenil. É assim um dos papéis principais da EF tentar combater estes fatores que prejudicam a saúde das crianças e jovens. A EF torna-se assim um importante fator na melhoria da saúde pois promove a prática regular de atividades desportivas e a adoção de estilos de vida ativos, ao implementar ao nível motor práticas de atividade física que se relacionam com a saúde, contribuindo também para o desenvolvimento das destrezas motoras das crianças; a nível cognitivo fornecem informações que levam os alunos a caracterizarem as componentes da atividade física relacionadas com a saúde; a nível afetivo proporcionam experiências que fazem com que os alunos assumam uma atitude positiva perante a prática da atividade física relacionada com a saúde e a nível social cria um espírito de grupo e respeito pelas regras

nas crianças bem como a capacidade de aceitarem os esforços dos colegas. É também através do desporto e, consequentemente pela EF, que se aprende a vencer, lutar pelo que se ambiciona, a não desistir perante as dificuldades que são apresentadas, a ganhar as noções de cooperação/confronto/competição para com os outros; aprende-se, principalmente, a viver de forma plena. Grande parte disto ajuda no desenvolvimento integral do indivíduo, preparando as crianças e os jovens para o mundo real.

Do ponto de vista atual, o estatuto da disciplina de EF tem vindo a decair. Apesar das vantagens e benefícios que a EF acarreta para as crianças e jovens, tem havido uma redução da carga horária atribuída à disciplina, sendo que estes cortes traduzem-se numa desvalorização da mesma, criando um desafio para os professores de EF. Há uma posição defensiva em relação à disciplina de EF, principalmente porque tanto pais como filhos subvalorizam a sua importância. Os alunos não se sentem motivados para a prática desportiva, pois começaram a surgir novos passatempos (videojogos, televisão, computador) e os pais seguem as vontades dos seus filhos, retirando tempo à prática ativa. Foi aqui que surgiram algumas mudanças sociais: começaram a diminuir o número de oportunidades de exercitação corporal; diminuíram as condições de satisfação positiva das necessidades lúdicas e deu-se um acréscimo de deficiência da postura, sedentarismo e obesidade. De acordo com as necessidades que surgiram tornou-se assim inadiável reconstruir e inovar a EF, implementando novas diretrizes e definindo novos objetivos, para voltar a elevar a EF à sua antecessora glória. No ponto de vista de Bento (1999) “(...) *a Educação Física e o desporto criam possibilidades de movimento, evitando que a escola se torne ainda mais intelectualizada e inimiga do corpo.*” (p. 69). Pois a EF não é só a melhoria da aptidão física ou o intervalo recreativo no currículo escolar mas sim o empreendimento de ensino-aprendizagem, no qual é dado às crianças e jovens a possibilidade e a oportunidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento e na vida futura. A EF tenta acima de tudo superar um desafio incutido na sociedade: formar cidadãos responsáveis, com valores que

devem conciliar as exigências profissionais com estilos de vida ativos, tentando ao mesmo tempo contornar as tendências atuais da ausência de movimento.

Para potenciar o ensino-aprendizagem das crianças e jovens é necessário que haja uma preparação fundamentada de todo o processo, com o auxílio de documentos que suportem as decisões que devem ser tomadas ao longo do percurso (Bento, 2006). Para tal, no início do ano letivo foi necessário fazer uma análise crítica do Programa Nacional de EF, em junção com uma revisão do Projeto Educativo da Escola (PEE) e do Plano Anual de Atividades (PAA).

A análise realizada ao Programa Nacional de EF do ensino secundário, precisamente ao 12º ano (escolaridade da turma residente) forneceu informações significativas sobre cada modalidade e que viriam a informar a minha prática pedagógica, como será abordado no capítulo da realização.

Com a análise do PEE consegui compreender os princípios de orientação pedagógica (os domínios do saber, saber fazer e do saber ser), bem como quais as infraestruturas que estavam disponíveis para a lecionação das aulas de EF. Através da análise do PAA consegui aferir quais as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo e quais as que estariam sobrepostas com as aulas de EF. Aqui também inseri uma atividade que incidiu com a última aula da UD de Orientação, um percurso no Parque da Lavandeira, o qual foi consentido pela direção da ESAG.

Após esta pesquisa e investigação dos documentos acima referidos, o núcleo de estágio procedeu à elaboração de um questionário (Anexo I), com o objetivo de recolher informações relevantes acerca dos alunos. Esta análise permitiu um conhecimento mais profundo sobre tais documentos, bem como sobre as diferenças com o contexto real na escola e da turma que me foi atribuída. Foi essencial para a minha prática pedagógica na medida em que me ajudou a estruturar um planeamento cuidado e adequado às exigências da turma, tornando a minha ação mais assertiva.

4.1.2. Planeamento do processo de ensino-aprendizagem

A primeira tarefa que o professor de EF deve atender no início do ano é referente aos três níveis de planeamento: anual, UD e plano de aula. Para isso

deve perceber os princípios básicos que pressupõem as tarefas e os processos pedagógicos (Bento, 2006). Bento (2006) refere que *“na planificação são determinados e concretizados os objectivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico”* (p. 15). Para isso cabe ao professor organizar metodologicamente todo o processo de ensino-aprendizagem, usando em simultâneo as linhas básicas estabelecidas nos programas nacionais, tendo em atenção todos os recursos que se encontram à sua disposição, quer sejam recursos humanos ou materiais. Torna-se assim primordial a definição de objetivos que devem ser coordenados entre o conteúdo abordado e o método que vai ser utilizado, conforme as características individuais dos alunos que compõem a turma. Tal como Bento (2006) menciona *“o planeamento constitui a esfera de decisão na qual o professor pré-determina quais os efeitos a alcançar no ensino e para quê são despendidos tempo e energias”* (p. 16), ou seja, para um nível de ensino mais elaborado e com maior qualidade é necessário que o planeamento seja mais sublime, havendo uma maior preparação dos conteúdos que vão ser abordados.

4.1.2.1. Planeamento Anual

Inicialmente o processo de ensino-aprendizagem deve ser programado como um todo, de forma global, não planeando as ações pedagógicas em particular, fragmentando os processos de formação de capacidades e habilidades que os alunos poderão adquirir, bem como o conhecimento e o crescimento da sua personalidade. Sendo assim Bento (2006) afirma que *“no ensino trata-se de traçar e realizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo; é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares, e acentuações do conteúdo”* (pp. 65-66). Mesmo os programas nacionais de EF prevendo questões como a sequência dos conteúdos, respetivos objetivos, tempo destinado para o professor abordar determinada matéria e consequente UD até à progressão pedagógica dos conteúdos, o planeamento anual corresponde a uma necessidade objetiva na

medida em que a elaboração de um plano específico não é generalizado mas atende às características dos alunos (Bento, 2006).

Com a finalidade de ter uma perspectiva clara sobre o que os alunos devem atingir até ao final do ano letivo, foi elaborado um primeiro documento apontado pelo PC. Neste documento estavam inseridas as matérias que seriam abordadas e a continuidade que teriam ao longo do ano.

“É preciso definir e estruturar o que vou lecionar durante este ano letivo. Os desportos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol e andebol) vão ser a base da minha atuação enquanto professora. O objetivo este ano é também proporcionar aos alunos uma experiência no espaço de fitness, juntamente com outras modalidades como os desportos coletivos, rugby e orientação.”

(excerto do Diário de Bordo, 6 de setembro de 2016)

Após decididas quais seriam as matérias a abordar, através do *roulement* das instalações, que definem o espaço que corresponde a cada bloco de quarenta e cinco ou noventa minutos conforme o horário dos alunos, é necessário planejar as UD consoante o espaço que foi atribuído. Uma vez que durante o ano findo foi desenvolvido um programa complementar de condição física com a turma residente (com vista ao desenvolvimento do estudo), ficou atribuído, durante todo o ano, o mesmo espaço. Este espaço para abordar os conteúdos ficava adjacente ao espaço *fitness*, na medida em que poderiam ser usados em simultâneo, permitindo uma observação do professor constante em ambos os grupos. Assim sendo, as primeiras modalidades a serem desenvolvidas desde o início do primeiro período até meados do segundo período, foram o Voleibol e o Basquetebol, uma vez que foram lecionadas no espaço interior atribuído (G1), em paralelo com o circuito de treino de força – Condição Física – sendo realizado no espaço adjacente, nas duas aulas semanais de EF. As modalidades referidas foram trabalhadas desde o mês de outubro (após as avaliações diagnósticas de todas as modalidades) até ao final do mês de janeiro, sendo que durante os primeiros meses do ano letivo as modalidades foram feitas obrigatoriamente dentro do pavilhão, uma vez que se aproximava o inverno. A partir do mês de fevereiro até ao final do segundo período foram abordadas as modalidades de Andebol, Futebol, Rugby e Condição Física.

Andebol e Futebol seguiram a mesma organização, sendo que foram realizadas uma vez por semana, de duas em duas semanas; na segunda aula da semana foi lecionado o Rugby juntamente com a Condição Física, sendo que as mesmas eram realizadas uma vez por semana, todas as semanas. No terceiro período foram realizadas as modalidades de Andebol, Futebol e Orientação, seguindo a mesma organização do período anterior: numa semana era lecionado o Futebol e Orientação, na semana seguinte Andebol e Orientação, e assim sucessivamente. Na fase seguinte procedeu-se à contabilização do número de aulas atribuídas a cada modalidade, em cada período letivo, apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Planeamento anual da distribuição das modalidades nos três períodos letivos da turma residente

Período	Modalidade	N.º de Aulas
1º	Basquetebol	8
	Voleibol	9
	Condição Física	15
2º	Basquetebol	4
	Voleibol	4
	Futebol	4
	Andebol	4
	Rugby	7
	Condição Física	16
3º	Futebol	4
	Andebol	2
	Orientação	4

4.1.2.2. Planeamento da Unidade Didática

As (UD, segundo Bento (2006), “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (p. 75). Os objetivos da UD só podem ser atingidos progressivamente após ser feita uma planificação que relaciona todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Este

processo deve ser estruturado de forma a garantir que os conteúdos sigam uma sequência didático-metodológica e que os objetivos estejam balizados no tempo e sejam exequíveis, conforme as características da turma. Face à organização didático-metodológica do ensino o professor deve concentrar a sua ação em descobrir quais as variantes de organização que, no tempo disponível, conseguem maiores resultados no desenvolvimento do aluno; quanto tempo é que deve ser destinado à transmissão da matéria e consequente exercitação e consolidação dos conteúdos; estratégias a utilizar para motivar os alunos para a prática e se é necessária a aplicação de jogos e competição; e se o processo deve ser diferenciado para os diversos alunos, consoante as suas particularidades (Bento, 2006). Uma vez que o ensino está estruturado e de acordo com Bento (2006) *“é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, o seu perfil próprio, partindo e convergindo todas numa direção unívoca. E assim, cada aula não surgirá mais isolada na sua função e estrutura.”* (p. 77).

O planeamento da UD foi estabelecido de acordo com o MEC de Vickers (1990). Vickers (1990) reconhece que o MEC apresenta a informação especializada que deve ser usada tanto no treino como no ensino da EF, uma vez que simplifica a informação de forma a possibilitar a manipulação dos conhecimentos adjacentes. O MEC reflete um pensamento transdisciplinar, já que identifica as habilidades técnicas e táticas de uma modalidade, mostrando como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Esta estrutura está definida em três fases de planeamento: fase de análise, fase de decisão e, por fim, fase de aplicação, onde as categorias transdisciplinares estão inerentes a todas as fases – habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais. Na mesma linha de pensamento, Bento (2006) afirma que *“ensinar não é apenas transmitir matéria programática. Deve ter em atenção todos os domínios do desenvolvimento da personalidade”* (p. 82). Estas três fases de planeamento estão subdivididas em oito módulos, sendo que a fase de análise abrange os

módulos 1, 2 e 3; na fase de decisão estão englobados os módulos 4, 5, 6 e 7, e por último a fase de aplicação inclui o módulo 8.

No módulo 1, que corresponde à estrutura do conhecimento, é feita uma análise pormenorizada da modalidade desportiva que vai ser abordada nas quatro categorias transdisciplinares, dado que toda a informação é estruturada numa hierarquia que relaciona as habilidades e respetivas sub habilidades. Adotando como exemplo o MEC de Basquetebol criado no ano findo para o 12º ano de escolaridade, no que se refere à cultura desportiva estava presente sucintamente a história da modalidade, o equipamento necessário à prática bem como as infraestruturas essenciais, o regulamento desportivo e as características dos jogos desportivos coletivos; no que diz respeito às habilidades motoras, estas estavam divididas entre habilidades técnicas, habilidades táticas (ambas subdivididas em aspetos ofensivos e defensivos) e formas de jogo; relativamente à condição física, esta foi alvo de um planeamento específico com vista ao desenvolvimento do estudo pertencente à área 3 do Desenvolvimento Profissional, no qual os alunos foram sujeitos a um programa de treino de força, embora estivessem descritas as capacidades condicionais que iriam ser trabalhadas ao longo das aulas de Basquetebol, como força, flexibilidade e velocidade, e capacidades coordenativas, como diferenciação cinestésica, de reação, de ritmo, de equilíbrio e de orientação espacial, uma vez que esta modalidade exige precisão e tempo de ação correto; também nos conceitos psicossociais estavam enumerados pareceres que seriam desenvolvidos durante a UD, como o respeito pelos colegas e professores, o cumprimento das regras de jogo e da aula, participação ativa nas atividades, autonomia, esforço e responsabilidade. O respetivo planeamento diferenciado e específico dos objetivos psicossociais foi baseado no modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011), que referencia a necessidade de focar o planeamento com objetivos específicos, possíveis de concretizar, sendo fundamental a sua presença em todas as aulas de uma UD, para que os valores e ideais dos Programas Nacionais de EF contribuam para o desenvolvimento dos jovens, tornando as oportunidades em realidade. Segundo Hellison (2011) a criação de um programa diário de

responsabilidade pessoal era crucial, sendo relacionado com o papel dos níveis de responsabilidade do programa, no qual tempo de relação professor/aluno, conversa de consciencialização, plano de atividade física, conversa de grupo e tempo de reflexão, eram os pontos principais e os alicerces deste modelo.

No módulo 2, referente à análise das condições de aprendizagem, é feita uma análise do envolvimento para aferir os recursos disponíveis para a lecionação da modalidade em questão, sendo eles recursos materiais, espaciais, humanos e temporais. Neste módulo é também fundamental definir as rotinas que estarão presentes ao longo da UD, como a definição do melhor local para iniciar a aula, qual o sinal a utilizar para reunir os alunos e a forma de transição entre modalidade e espaço *fitness*.

O módulo 3, alusivo à análise dos alunos, refere a importância da avaliação diagnóstica para aferir o estado inicial dos alunos, relativamente a habilidades motoras predominantes e conhecimento da modalidade em questão. Deste modo é exequível a determinação do nível em que os alunos se encontram, de forma a planear os conteúdos abordados, com vista à melhor aprendizagem e consequente desenvolvimento integral dos alunos.

“A turma apresenta um nível baixo na modalidade de Rugby, sendo que a aprendizagem nesta nova modalidade irá ser feita através do Tag Rugby, progredindo para o Bitoque Rugby, não avançando mais também devido às infraestruturas da escola.”

(Módulo 3 – MEC de Rugby, março de 2017)

O módulo 4, relativo à determinação e extensão e sequência dos conteúdos, desencadeia a fase de decisão que pressupõe a definição de certos aspetos como o que ensinar, por que ordem e que estratégias devem ser utilizadas. De acordo com Bento (2006) o planeamento da UD deve focar-se na realização do ensino, para que os alunos consigam adquirir os conhecimentos bem como as competências fundamentais que lhes permitam uma formação racional e consciente, através de um processo contínuo de educação e aproveitamento do tempo disponível para cada UD. Tomando o MEC de Basquetebol como exemplo, as habilidades motoras foram introduzidas consoante a sua

importância e necessidade no jogo, permitindo aos alunos, numa fase inicial, relembrar particularmente as habilidades técnicas específicas (passe, lançamento em apoio e na passada) e a situação de jogo 3x3.

“As primeiras aulas têm como objetivo relembrar os alunos de algumas habilidades fundamentais para a concretização do objetivo do jogo de em Basquetebol. Como tal foram introduzidos e exercitados o lançamento em apoio e lançamento na passada (do lado direito), bem como a situação de jogo 3x3, com posse de bola protegida, que limita a ações dos defensores e possibilita o atacante mais tempo para organizar o jogo ofensivamente (os defensores não podem tirar a bola aos atacantes na transição de campo).”

(Justificação da UD, Módulo 4 – MEC de Basquetebol, setembro de 2016)

Para a cultura desportiva, quanto às questões da técnica, tática e regulamento específico da modalidade, foram abordadas no recorrer da UD, dando ênfase à transmissão de informação sempre que fosse introduzido um novo conceito onde era necessário a introdução da mesma. Utilizando novamente o MEC de Basquetebol como exemplo, na segunda aula da UD, uma vez que foi introduzido o lançamento na passada e em apoio, foi comunicado aos alunos qual o encadeamento dos apoios para a correta execução dos mesmos. A condição física e conceitos psicossociais estiveram presentes em todas as aulas da UD e foram objeto de um planeamento específico.

O módulo 5, definição de objetivos, diz respeito aos objetivos e metas que o professor estabelece no início da UD, que pretende que os alunos alcancem no término da mesma ou no final da aula, que se estende pelas quatro categorias transdisciplinares. O objetivo deve conter um comportamento esperado, associado a uma situação de aprendizagem e ao critério de êxito.

No módulo 6, configuração da avaliação, estão evidentes as formas de avaliação que perfazem todas as informações reunidas pelo professor ao longo do processo de ensino/aprendizagem, transcritas na avaliação diagnóstica, na avaliação formativa e na avaliação sumativa. A condição física não foi alvo de avaliação, uma vez que a sua avaliação foi direcionado para o desenvolvimento do estudo pertencente à área 3 do Desenvolvimento Profissional.

O módulo 7, progressões de aprendizagem, corresponde ao módulo final da fase de decisão do MEC e compreende situações de aprendizagem respeitantes aos conteúdos das habilidades motoras que foram lecionadas durante a UD. Nesta fase, o professor sequencia as progressões com base nos objetivos definidos no módulo 5 de maneira a proporcionar um progresso no desenvolvimento da formação dos alunos. Os conteúdos de aprendizagem estavam divididos em situações de introdução, exercitação e aplicação (Anexo II).


Para finalizar, o módulo 8, refere-se à aplicação na prática dos conhecimentos e é o culminar de todo o processo desenvolvido anteriormente e compreende os planos de aula e as grelhas de avaliação.

Para Bento (2006) a utilização deste modelo facilita a ação do professor, na medida em que o planeamento da UD constitui o alicerce do ensino e da aprendizagem, servindo de base para a elaboração das aulas durante o ano letivo.

4.1.2.3. Plano de Aula

O plano de aula refere-se ao terceiro nível de planeamento, tornando-se no mais pormenorizado dos três níveis de planeamento de um professor, convertendo-se num instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bento (2006) a aula é a centralização do pensamento e da ação do professor, pois resulta de um desenvolvimento pragmático do programa estabelecido que converge todas as decisões relativas às fases anteriores de planeamento. No início do ano letivo, para determinar como seria construída a estrutura do plano de aula o núcleo de estágio optou por realizar individualmente esta tarefa, na medida em que cada uma de nós quis dar o seu cunho pessoal ao documento bem como definir quais os elementos que deveriam fazer parte do plano de aula. Após alguma procura e discussão com outros colegas de outros núcleos de estágio e com o próprio núcleo de estágio em que estive inserida, decidi estruturar o meu plano de aula contendo dois cabeçalhos, mais uma tabela que continha a parte fundamental do plano e que seriam imprescindíveis na minha ação durante as aulas. No primeiro cabeçalho

estavam patenteadas informações como o nome da professora, o ano e a turma a quem iria ser lecionada a aula, a data e número da aula, o espaço que estava atribuído, a UD a ser desenvolvida bem como o número da sessão, a hora de início e término complementando com a duração da aula e por fim o material a ser utilizado na mesma. Imediatamente abaixo encontrava-se a função didática, se era uma aula de introdução, exercitação ou consolidação de um determinado conteúdo, e o objetivo geral da aula, o que os alunos tinham de atingir até ao final do tempo de aula. Para a tabela reconheci ser fundamental inserir quatro categorias didáticas: o conteúdo a ser trabalho, os objetivos específicos (de forma a orientar e sistematizar a ação durante a prática pedagógica), a situação de aprendizagem (ilustrando os exercícios bem como as suas variantes) e as componentes críticas (aspetos fulcrais que os alunos deveriam conseguir atingir para terem sucesso na tarefa); por fim, para me auxiliar na gestão do tempo de aula, adicionei uma coluna com a duração de cada exercício (Figura 1).

Escola Secundária de Almeida Garrett


PLANO DE AULA

Professor:	Ano/Turma:	Nº alunos:	Data:	Aula nº de	Espaço:
Unidade Temática: Sessão em		Hora: Duração:	Material:		
Função Didática: Objetivo Geral da Aula:					
Parte	Conteúdo	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	

Figura 1 - Cabeçalho do Plano de Aula

No que diz respeito à estrutura da aula, Bento (2006) refere que esta se encontra logicamente organizada em três partes: parte preparatória ou inicial, parte principal ou fundamental e parte final. A parte preparatória da aula é destinada para o professor transmitir os objetivos e algumas informações pertinentes para a aula em questão com o intuito de estimular os alunos para as tarefas e atividades a realizar, bem como para os alunos prepararem fisiologicamente o organismo para a parte fundamental da aula – aquecimento. A parte principal da aula, de acordo com Bento (2006) é onde “o professor tem

a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da (...) disciplina (...)." (p. 158). O professor deve transmitir os conteúdos definidos na UD de forma metodológica e progressiva criando exercícios adequados à capacidade dos seus alunos. A parte final da aula corresponde ao tempo em que o professor realiza um balanço das atividades realizadas durante a aula, transmite informações que serão pertinentes para a aula seguinte e os alunos retornam à calma.

4.1.3. Realização do ensino

4.1.3.1. Programa Nacional de EF: da teoria à prática

A análise do Programa Nacional de EF do ensino secundário, especificamente ao 12º ano, foi realizada com o propósito de comparar os objetivos estipulados nesse documento com a realidade da turma residente. Esta análise forneceu informações relativas sobre cada modalidade que foi abordada no ano transato, fundamentais para a minha prática pedagógica. Desta forma, devemos entender que o Programa Nacional de EF deve constituir-se como um documento flexível e orgânico e que deverá ser ajustado à realidade da turma e do contexto em que se insere, bem como aos objetivos definidos para cada turma. Assim, os conteúdos e respetiva forma de abordagem plasmados no Programa Nacional de EF nem sempre foram cumpridos rigorosamente, tendo sido alvo de alguns ajustamentos, tal como fica evidente de seguida:

- **Voleibol:** o programa alude ao nível avançado em que declara a situação de jogo formal 6x6 como a primordial, cumprindo na organização da equipa para a receção ao serviço em 'W' e na defesa ao ataque adversário, em 3:1:2, obedecendo ainda às exigências técnicas específicas (por exemplo serviço tipo ténis, manchete e remate). Atendendo aos constrangimentos do espaço e ao nível dos alunos, não era exequível a aplicação na íntegra das indicações estabelecidas no programa. Por conseguinte, era necessário colocar um elástico ou rede que se prolongava pelo comprimento do espaço, tendo em atenção as três tabelas de basquetebol que se encontravam uma em cada lado do

espaço. Opondo à realidade do contexto da escola, não havia espaço suficiente para a realização do jogo formal de 6x6 dentro do pavilhão, bem como comparando com a realidade da turma, na medida que o seu desempenho era pouco satisfatório. Foi possível apenas a realização da situação de jogo 2x2, atendendo aos constrangimentos do espaço e ao nível de desempenho da turma.

- **Basquetebol:** o programa assente no nível avançado, apresentando a situação de jogo formal de 5x5, simultaneamente com a desmarcação e ocupação racional do espaço de jogo, situações de 3x2 ou 2x1, ocupação numa posição que permita o ataque em cinco abertos, defesa HxH campo inteiro, dificultar a realização e aproveitamento do bloqueio direto e indireto, desfazer do bloqueio, sobremarcação e defesa do bloqueio. Contudo, a realidade da turma não permitiu a concretização dos pontos acima referidos, uma vez que o rendimento e o sucesso dos alunos eram escassos em elementos complexos. Esta situação foi agravada pelos constrangimentos do espaço uma vez que era necessário remover materiais que colocassem em risco a segurança dos alunos (bancos, conjunto de colchões, baliza e elástico). Após a avaliação diagnóstica consegui aferir que a turma se encontrava na forma básica de jogo 1; como tal foi necessário introduzir a situação de jogo 3x3 e incidir na exercitação frequente do lançamento em apoio, lançamento na passada, criação de situações de finalização, ocupação racional do espaço, desmarcação do defensor direto e passe e corte.
- **Futebol:** o programa especifica que os alunos devem trabalhar no nível avançado, onde está proposta a situação de jogo 7x7 ou 11x11 (preferencialmente), em que o aluno cumpre com os princípios do jogo, quando é o portador da bola atacando o adversário direto, tentando criar superioridade numérica ou posicional; apoiar o companheiro com bola, criando linhas de passe, desmarcando-se, tendo sempre em atenção a manutenção da posse de bola. Quando perder a posse de bola deve adotar uma atitude defensiva, marcando o jogador HxH e apoiar o companheiro na marcação assegurando apoio defensivo. Confrontando

com a realidade do contexto da escola, apesar de possuir o material necessário não possui as infraestruturas para a realização da situação de jogo 7x7 e 11x11 e do contexto da turma, uma vez que, na sua generalidade, ainda se encontram no nível básico, tangente ao nível elementar. Para tal, a forma de jogo mais adequada às condições da turma foi o 5x5, (GR+4) x (4+GR), durante o segundo e terceiro período. Quantos aos objetivos do programa foram possíveis de concretizar com algumas adaptações relativamente às capacidades dos alunos.

- **Andebol:** o programa refere o nível avançado de exercitação para os alunos, onde é recomendada a situação de jogo formal 7x7, agregando a desmarcação, transição rápida da defesa para o ataque e situações de finalização utilizando a técnica de remate mais adequada. O aluno deve colaborar nas ações ofensivas da equipa, criando situações de superioridade numérica, atacando o espaço, devendo colaborar no cruzamento com outro jogador. Quanto às ações defensivas, é esperado que o aluno colabore na recuperação da posse de bola e no impedimento da finalização por parte da equipa adversária. Comparando com a realidade do contexto da escola, apesar de possuir algum material, apenas algumas bolas podem ser utilizadas uma vez que são muito grandes e a maioria dos alunos não consegue agarrá-la ou são pequenas e muito rígidas, não possuindo também as infraestruturas para a realização da situação de jogo 7x7; relativamente ao contexto da turma, o seu desempenho não era suficiente para cumprir com os objetivos especificados no programa, tendo existido alterações necessárias para os alunos conseguirem cumprir com certos objetivos.
- **Rugby:** o programa apresenta os três níveis: introdutório, elementar e avançado. Sendo uma modalidade que a turma nunca tinha praticado e com as exigências do espaço disponível, manteve o planeamento no nível introdutório. Para o nível introdutório está referido a situação de jogo 5x5 a 7x7, na qual o aluno avança no terreno, utiliza técnicas de evasão para ultrapassar o jogador adversário, passa a um companheiro em melhor posição e mantém a posse de bola; nas ações defensivas

apoia o portador da bola, criando linhas de passe e comunica com os companheiros de equipa.

· **Orientação:** o programa apresenta dois níveis: elementar e avançado. À semelhança do Rugby, esta modalidade era desconhecida para a turma. Tendo isso em mente, o nível elementar foi o patamar de excelência para a sua lecionação. Para o nível elementar o aluno deve cooperar com o parceiro na realização de um percurso fora da escola, preenchendo o cartão de controlo, doseando o esforço para resistir à fadiga. Simultaneamente deve identificar as características do percurso, calculando distâncias de acordo com a escala inscrita no mapa, seleccionando o trajeto e considerando o tempo para atingir os pontos de controlo.

4.1.3.2. A gestão e controlo na Turma Residente

“A gestão da sala de aula é um dos desafios mais importantes que os professores principiantes enfrentam.”
(Arends, 2008, p. 173)

No início da carreira na profissão docente, os principais confrontos que os professores enfrentam estão centrados na gestão do tempo da aula e na disciplina que querem exercer sob os alunos da turma (Arends, 2008). As estratégias de gestão que os professores usam durante as aulas permitem-lhes maximizar a eficiência de um determinado conteúdo introduzido durante a sessão ou o seu processo de ensino-aprendizagem (Gómez-Mármol & Valero, 2015; Pastur, 2010). Para maximizar esse tempo de empenhamento motor dos alunos, é necessário que haja um ambiente que propicie tal aprendizagem, alcançando com eficiência tempo de prática ativa (Piéron, 1988). Na mesma linha de pensamento, Rosado e Ferreira (2009) enunciam que a escolha dos conteúdos de aprendizagem que são lecionados durante a aula influencia na mesma medida a criação de ambientes positivos de aprendizagem. Sendo assim, no momento da escolha das modalidades e dos respetivos conteúdos inerentes a cada uma, foi tomado em atenção quais as que trariam maior

motivação para os alunos, promovendo um clima positivo de aprendizagem e potenciando o desenvolvimento dos alunos. Naturalmente, os professores com mais anos de ensino têm mais facilidade em reunir estratégias e formas de intervenção consoante as situações que vão surgindo (Arends, 2008). O mesmo autor referencia ainda que *“a reputação de um novo professor (...) será fortemente influenciada pela sua capacidade de desempenhar as funções de gestão do ensino, especialmente de criar um ambiente de aprendizagem tranquilo e de lidar com o comportamento dos alunos”* (p. 172). No início do ano, a minha principal preocupação era o comportamento dos alunos; professora em início de carreira, sem experiência na lecionação de aulas e em resolução de conflitos, o que iria fazer se a turma tivesse um mau comportamento? A minha turma residente foi um agregado de várias turmas do ano anterior, por isso nem o PC conhecia os alunos nem sabia como iriam reagir a uma nova professora, ainda mais estagiária. De forma a nos ambientarmos mais facilmente, o PC sugeriu que o núcleo de estágio lecionasse algumas aulas teóricas antes de enveredarmos para as aulas práticas. O objetivo do PC com estas aulas era dar-nos a perceber qual o ambiente da turma, como poderíamos marcar a nossa posição e assumir o controlo da mesma desde cedo. Claro que divergiu para as aulas práticas, onde os alunos estavam em constante movimento, espalhados pelo campo (sendo que durante o 1º período e início do 2º período estavam divididos em dois espaços), com outro professor no espaço vizinho. Contudo, na minha turma residente, fui capaz de perceber que os alunos tinham um excelente comportamento, eram capazes de cumprir as regras e, acima de tudo, estavam motivados para a prática. Durante as aulas propriamente ditas, implementei algumas regras e estabeleci algumas rotinas que me permitiram consolidar o controlo que tinha sobre a turma. Dado que as aulas não estão livres de comportamentos desviantes, as formas de otimização do tempo de instrução e de empenhamento são fundamentais, sendo que os professores que entendem a importância da gestão da aula têm a capacidade de desenvolver estratégias para assegurar um sistema controlado e bem-sucedido (Siedentop & Tannehill, 2000). Este controlo foi mantido durante todo o ano e foi, sem dúvida, uma

questão culminante para conseguir melhorar o meu desempenho noutros aspetos inerentes à prática. Depois do controlo da turma estar assegurado, consegui concentrar-me mais em questões de organização e gestão da aula. Como confirma Arends (2008) *“a gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é apenas uma parte do papel de liderança de um professor”* (p. 173). Foi complicado no início do ano letivo gerir todos estes aspetos pois eram muitas as questões às quais tinha de dedicar a minha atenção, e a gestão, em certos momentos, tomou um papel secundário da minha atuação.

“A principal falha esta aula relativa à gestão do tempo foi as transições demoradas. Como estavam a faltar alguns alunos senti a necessidade de interromper mais vezes os exercícios; isto levou a que estivesse algum tempo a falar com eles e os alunos algum tempo parados em vez de estarem em empenhamento motor.”
(excerto do Diário de Bordo, 4 de novembro de 2016)

Porém, foi um dos aspetos no qual mais trabalhei *a posteriori*. Tal como deve ser objetivo de todos os professores manter os alunos o maior tempo possível em empenhamento motor, também passou por ser o meu. A partir deste momento, melhorei nas transições dos espaços, na mudança dos exercícios e também no controlo da minha instrução, não desperdiçando tempo necessário para outras atividades.

“A transição dos grupos do espaço modalidade para o espaço fitness e vice-versa foi rápida, sendo que os alunos começavam logo com o circuito de força no fitness e os alunos que estavam na modalidade, ao meu comando, também deram início rápido ao exercício.
Relativamente à gestão do tempo de aula, os alunos passaram muito tempo em empenhamento motor, havendo poucas paragens e o tempo de transição também foi curto.”
(excerto do Diário de Bordo, 14 de fevereiro de 2017)

4.1.3.3. Estratégias instrucionais como forma de otimizar a aprendizagem

“O uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das

habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz”.

(Rosado & Mesquita, 2009, p. 96)

Existe uma variada panóplia de estratégias instrucionais às quais o professor deve recorrer durante a sua prática pedagógica. De acordo com Rosado e Mesquita (2009) *“a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem.”* (p. 70). A transmissão de informação e consequentes estratégias passam pela instrução, pelo *feedback*, pela demonstração, pelo recurso a palavras-chave, pelo questionamento e pela responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Apenas evidenciarei as que tiveram um papel prevaiente durante a minha prática pedagógica:

· **Instrução**

“A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação directamente relacionada com os objectivos e os conteúdos do ensino” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 73; Siedentop & Tannehill, 2000). No entendimento dos autores acima referidos, a instrução torna-se na ferramenta principal do repertório do professor; é através da mesma que é possível transmitir as informações mais relevantes aos alunos, de forma a potenciar o desenvolvimento das suas capacidades. Estas informações devem ser concisas e precisas, informar o aluno acerca daquilo que é pedido, promovendo uma maior retenção dessa mesma informação, já que a perda de informação depende do nível de atenção dos alunos e da forma como compreendem o que lhes foi transmitido durante a preleção do professor (Rosado & Mesquita, 2009).

“ (...) sempre que for instruir um exercício devo ter em mente que os alunos apenas conseguem processar uma determinada quantidade de informação e que passado algum tempo se desligam e não conseguem mais ‘absorver’ a informação que lhes foi transmitida.”

(excerto do Diário de Bordo, 7 de março de 2017)

Para haver uma otimização da instrução, o professor deve suprimir todos os estímulos exteriores que prejudiquem esta transmissão, posicionando-se sempre de maneira a que todos os alunos estejam no seu campo de visão, próximos de si e de costas para eventuais perturbações (Rink, 1993). Outra ferramenta que o professor deve usar para garantir a atenção dos seus alunos, passa pelo material que os alunos tenham nas mãos; no momento da instrução os alunos tendem a manipular o objeto que seguram, pelo que o professor deve intervir nesse sentido de forma a atribuir uma tarefa de baixo rigor aos alunos (por exemplo, colocar a bola ou raquete no chão, junto dos pés). Finalmente a habilidade de se fazer ouvir deve ser dos aspetos fundamentais que o professor deve ter em conta. Por vezes, devido ao espaço amplo durante a lecionação das aulas, torna-se difícil a aglomeração dos alunos num espaço, com a consequência de consumir tempo na transição; se a preleção for breve e todos os alunos a conseguirem ouvir, não há problema, contudo, se a informação que vai ser transmitida é nova (novo exercício ou nova variante do exercício) os alunos devem ser reunidos num único local. No caso de as aulas serem lecionadas num espaço exterior com exposição solar, é necessário que os alunos estejam de costas, para não serem ofuscados com a luz solar (Rink, 1993). Esta foi uma preocupação que tive durante as aulas de Futebol, Andebol e Rugby (quando o espaço exterior era cedido pelos professores), posicionei-me de frente para o sol, para os alunos estarem sempre de costas, e, apesar de o espaço ser relativamente amplo, reuni-los para lhes transmitir alguma informação relevante. Desta forma, conseguiam ouvir nitidamente o que eu dizia e ver claramente quando exemplificava. O posicionamento do professor é um dos aspetos indispensáveis para uma boa instrução.

“Pretendo nas próximas aulas estar mais atenta e manter todos os alunos no campo de visão, não descurando a minha atenção de algum grupo, independentemente para qual estou a instruir.”
(excerto do Diário de Bordo, 4 de novembro de 2016)

O posicionamento do professor relativamente à turma no momento de instrução e prática ativa dos alunos deve atender a três aspetos fundamentais: um professor responsável por uma turma nunca se devem colocar no espaço de

forma a perder o contacto visual, em algum momento, com os alunos; o professor pode ter de se movimentar para conseguir observar melhor a performance de algum aluno ou grupo; e o posicionamento do professor influencia a performance dos seus alunos (Rink, 1993).

Da mesma forma, a informação no início das sessões deve atender à apresentação de objetivos e à matéria a lecionar, sempre focadas nos aspetos mais importantes (Arends, 2008; Rosado & Mesquita, 2009). Para Siedentop e Tannehill (2000) e Rosado e Mesquita (2009) o início de uma aula implica a apresentação do(s) objetivo(s) que os alunos têm de atingir até o final da aula, relacionando ao mesmo tempo com as aulas anteriores, e apresentando os conteúdos, as condições de trabalho e a organização da aula. Durante o ano findo, no início das aulas existia sempre uma conversa inicial com os alunos na qual apresentava os conteúdos que estariam presentes durante a aula e a forma de organização da aula; apesar de a maioria das aulas estarem organizadas em dois grupos separados, em que um estava no espaço da modalidade e outro estava no grupo do fitness, houve algumas alterações que tiveram de ser realizadas - por vezes por falta de alunos, juntavam-se os grupos no mesmo espaço ao mesmo tempo ou definia-se qual o grupo que realizaria primeiro o circuito de treino de força.

Feedback

Para Januário (1996) *“o feedback é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reacção do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”* (p. 116). No entendimento de Rosado e Mesquita (2009) o feedback torna-se assim uma mais-valia para o professor já que potencia a aprendizagem dos seus alunos; é facilitador dessa mesma aprendizagem na execução de alguns movimentos que o aluno não consegue visualizar por ele. Sendo assim, o professor torna-se no observador da sua performance, podendo constatar com mais eficácia e eficiência o que está mal e deve ser melhorado e o que deve ser mantido

relativamente ao seu desempenho. Rink (1993) caracteriza o feedback em conhecimento do resultado, que está associado à informação do resultado de determinado movimento e conhecimento da performance, que se traduz na receção da informação sobre a execução do movimento, sobre as características específicas desse mesmo movimento. Os alunos conseguem obter estas informações através de várias formas, por exemplo através do professor como fonte de deteção do erro, reforçando a forma correta de execução e potenciando as aprendizagens dos alunos (Januário, 1996). De acordo com Hoffman (1983) a reação do professor à prestação do aluno está diferenciada em duas fases: fase de diagnóstico (caracterizada pela deteção do erro e a identificação da sua origem e as suas causas) e fase de prescrição (organização de um feedback que permita solucionar esta falha). Conforme Rosado (1995) afirma, a fase de diagnóstico depende de fatores cognitivos, como o conhecimento do conteúdo e das componentes críticas adjacentes, o nível dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Estas fases foram mais explícitas e fáceis de cumprir, especialmente a fase de diagnóstico, em modalidades nas quais tinha mais à-vontade e tinha mais conhecimento do contexto, como o caso de Basquetebol e Rugby.

“ (...) neste aspeto pude constatar que os alunos na modalidade de basquetebol, como me sinto mais à-vontade, conseguiram desenvolver melhor as suas capacidades comparativamente com a modalidade de voleibol, onde o meu conhecimento já não é tão extenso proporcionalmente com o basquetebol.”
(excerto do Diário de Bordo, 20 de janeiro de 2017)

Pelo contrário, no Voleibol esta tarefa revelou-se mais complicada na medida em que me faltava o conhecimento aprofundado do conteúdo que me permitia intervir de forma mais contextualizada e assertiva. No caso destas modalidades, foi evidente a falta de intervenção da minha parte durante as aulas, a quantidade e qualidade dos *feedback* emitidos foram escassas e os momentos de instrução tornavam-se extensos uma vez que o meu discurso não era tão cuidado. Todavia, foi uma lacuna que tentei melhorar ao longo do ano, pesquisando em livros referenciados pelo PC, realizando um estudo

prévio acerca do que iria instruir e acerca dos momentos mais oportunos para emitir feedback, bem como na observação de aulas de professores do departamento de EF.

“Relativamente à minha intervenção, já instruí mais frequentemente e mais assertivamente com os alunos; quanto às minhas instruções relativas à explicação dos exercícios já não foram tão extensas, tentei ser mais direta e, como o PC diz, não desperdiçar palavras.”

(excerto do Diário de Bordo, 7 de março de 2017)

Ainda relativamente ao diagnóstico do erro, Rosado e Mesquita (2009) declaram que os maiores lapsos na qualidade do feedback assentam na dificuldade dos professores em diagnosticarem as falhas dos alunos. Em certos momentos durante o ano transato, particularmente na modalidade de Andebol, identificar onde deveria intervir mostrou ser um problema. Apesar de saber que tinha de intervir naquele momento, faltava saber o que dizer na realidade em certos casos. O nível dos alunos da turma, em geral, era pouco satisfatório, tendo por isso existido várias oportunidades para intervir, mesmo não estando tão confiante para o fazer, como na modalidade de Rugby. Sendo assim, sair da minha zona de conforto tornou-se primordial para desenvolver as minhas capacidades e, ao mesmo tempo, para otimizar o desenvolvimento dos alunos.

“Nesta aula estive mais assertiva também, instruindo os alunos nos momentos certos e com a quantidade e qualidade de informação necessária e suficiente para que eles conseguissem ter sucesso na tarefa que estavam a desempenhar.”

(excerto do Diário de Bordo, 13 de janeiro de 2017)

Concluindo, Januário (1996) declara que o feedback se torna numa ferramenta essencial para o professor pois é considerado como um fator que promove o ensino dos alunos, de forma a reforçar as suas aprendizagens e destacando as formas corretas de execução.

· **Demonstração**

Existem diversas formas de comunicar quando se realiza uma instrução. Uma das formas mais facilitadoras para os alunos perceberem o que é pretendido

toma a forma da demonstração. Quando usada em simultâneo com a comunicação verbal, a demonstração fornece duas fontes de comunicação (Rink, 1993). Para Januário (1996) a demonstração pode focar-se apenas num aspeto técnico do movimento a executar como pode demonstrar todo o contexto global do movimento. Existem algumas dúvidas quanto ao modelo mais eficaz a recorrer no que concerne à demonstração, sendo o 'modelo correto' ou o 'modelo de aprendizagem' defendidos por diferentes autores, desde que sejam aplicados no momento certo. O 'modelo correto', na perspetiva de McCullagh e Meyer (1997), é caracterizado por transmitir informações precisas e concretas, sendo que Graça e Mesquita (2006) também afirmam que a demonstração deve ser realizada por um aluno que tenha um bom desempenho ao realizar a demonstração, a qual deve ser executada de diferentes ângulos. Enquanto o 'modelo de aprendizagem' é defendido por autores como Lee e White (1990) e Pollock e Lee (1992) como o mais útil para os praticantes uma vez que lhes indica os erros de execução e, consequentemente, a perceção desses mesmos erros com o objetivo de evitá-los. Seguindo a perspetiva de Graça e Mesquita (2006) ambos apresentam ganhos e perdas, sendo que o 'modelo correto' promove a criação de uma representação da execução do movimento, não ajudando na deteção do erro; já o 'modelo de aprendizagem', segundo os mesmos autores, possibilita aos alunos a visualização do erro, não ajudando na execução correta do movimento. Assim, uma junção de ambos os modelos será a opção mais viável no que concerne à transmissão de informação via demonstração. Em conjunto, os dois modelos foram utilizados durante a prática, tendo em atenção que todos os alunos conseguiram ver no momento da demonstração. O primeiro numa fase de introdução de um novo conteúdo e o segundo no seguimento da observação de erros feitos durante a execução de um gesto técnico ou elemento tático. Em todas as demonstrações recorria à ajuda de certos alunos da turma devido à sua destreza motora bem como à experiência vivida nessa modalidade (dois alunos andebolistas realizavam sempre a demonstração de novos exercícios nas aulas da modalidade de Andebol, por exemplo). Mesmo sendo um exercício de fácil compreensão verbal, insistia numa demonstração

do mesmo à turma para evidenciar certos aspetos em que queria que os alunos se focassem aquando da sua execução. Em certos momentos, eu própria realizava a demonstração como forma de mais facilmente focar a atenção dos alunos naquilo que era pretendido ou para tornar mais evidente algum erro que os alunos estivessem a cometer na altura.

“Chamei o Vítor⁸ e demonstrei uma finta de lançamento ou passe para um lado e rapidamente, mudando de direção, driblei para o cesto, finalizando. Os alunos ficaram surpreendidos mas senti que perceberam o que era suposto fazerem se a situação se voltasse a repetir.”

(excerto do Diário de Bordo, 4 de novembro de 2016)

4.1.3.4. A experiência advém do desconhecido: coadjuvações “problemáticas” e substituições inesperadas

Pesquisei no dicionário para entender melhor o que significava, de facto, a palavra coadjuvação. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora coadjuvação⁹ é um substantivo feminino que significa ato de coadjuvar; ajuda; cooperação. Em tudo se equiparou às tarefas que realizei quando desempenhei este papel com as turmas atribuídas aos outros professores. Comparecia às aulas, ajudava no que era necessário, intervinha junto dos alunos, organizava o material, geria pequenos grupos ou até metade da turma quando inevitável. Competia ao núcleo de estágio e a outros professores do departamento esta tarefa. Enquanto para os professores era mais uma aula que tinham de lecionar, para mim era mais uma oportunidade para sair da zona de conforto a que estava habituada. As duas turmas que coadjuvei eram do 6º e do 9º ano (pertencente ao 3º ciclo de ensino) e este foi sem dúvida o aspeto que mais me desconcertou: a diferença de idades relativamente à minha turma residente. A primeira observação residiu nas diferenças de comportamento, a forma como chegavam ao espaço do pavilhão para a aula de EF, a maneira como os alunos falavam e, por vezes, como se sobrepunham ao discurso da

⁸ Todos os nomes enunciados no presente Relatório de Estágio são fictícios.

⁹ *Coadjuvação* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-07-13]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coadjuvação>.

própria professora residente. O meu primeiro pensamento foi logo “Se eles não respeitam a própria professora que já conhecem, como me respeitarão se eu estou com eles umas vezes por semana, aqui e ali?” Os nervos começaram a surgir e a primeira aula não foi tão demonstrativa da minha postura enquanto professora.

“(...) não conhecendo a turma e chegando lá uma professora de fora, não consigo impor tanto respeito como a professora residente (...)”
(excerto do Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2017)

Foram surgindo alguns erros que se traduziram na minha falta de intervenção. Na aula seguinte tentei colmatar as lacunas que identifiquei na primeira aula, mudei de atitude e optei por ser mais interventiva, na quantidade adequada e sempre com qualidade no que dizia. À medida que as aulas iam progredindo, o meu à-vontade e conhecimento da turma, permitiu uma vivência interessante, uma vez que a lecionação de aulas com alunos de uma faixa etária mais baixa era um aspeto que faltava no meu EP.

Como todas as oportunidades devem ser agarradas quando surgem, quando tive a possibilidade de lecionar algumas aulas dos colegas do departamento aproveitei para melhorar as minhas capacidades e colmatar eventuais falhas. Foram aulas com turmas distintas que apesar de pertencerem a ciclos de ensino diferentes, as idades dos alunos estavam próximas (9º ano e 10º ano). Ainda assim as aulas foram um desafio, talvez dos maiores que tive durante o ano. Em conjunto com o PC fiz um planeamento de cada uma das aulas, porém este não foi tão específico e completo como fazia para a minha turma residente; a diferença residia em não saber qual o nível dos alunos, o comportamento geral da turma, o número de alunos da turma e como iriam reagir a um novo professor naquela aula em específico. Claro que os exercícios estavam estruturados e as transições no pensamento, embora fossem passíveis de serem alterados assim que observasse na prática a turma. A principal dificuldade que senti durante a aula propriamente dita, foi na organização dos alunos pelo espaço. Com exceção de ter à minha disposição dois espaços adjacentes no pavilhão, duplicando a área para lecionar a aula e

consequentemente o número de campos de jogo, consegui que todos os alunos estivessem em empenhamento motor, salvo momentos de instrução geral. Mas duplicando o espaço de jogo duplicou também a área em que tive de intervir – aqui surgiu outro problema que residiu no meu posicionamento perante a turma e o espaço. Apesar de na altura não estar habituada a lecionar aulas num só espaço com 25 alunos, esta experiência ajudou-me posteriormente no 2º e 3º período, quando chegou o momento de lecionar as modalidades de Futebol e Andebol, as quais foram num só espaço com a turma completa. Permitiu “treinar” a minha intervenção e posicionamento e principalmente a colocação de voz durante a instrução. São estas experiências e oportunidades que fazem aumentar o repertório de um professor.

“O balanço que faço da aula é positivo, a gestão do tempo de aula correu bem uma vez que os alunos estiverem grande parte da aula em atividade motora, a minha instrução foi objetiva e concisa e as minhas intervenções nesta aula já foram mais recorrentes e assertivas. Já consegui intervir mais vezes e com qualidade.”

(excerto do Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2016)

“Não há receitas e muito menos situações perfeitas. No final da aula pude constatar que preciso mesmo destas aulas e, embora no início não goste nada de sair da minha zona de conforto, sei que é sempre mais uma vivência e mais uma experiência enriquecedora para o meu currículo.”

(excerto do Diário de Bordo, 26 de janeiro de 2017)

4.1.3.5. Observar para aprender com os erros

Está estabelecido nas Normas Orientadoras da FADEUP¹⁰ que os PE devem estruturar um plano de observação sistemática, realizar as observações planeadas e, posteriormente, refletir sobre essas mesmas observações. É aconselhado um mínimo de 10 observações realizadas a cada colega estagiário que compõem o núcleo de estágio, bem como 6 observações realizadas ao PC ou outro professor da escola cooperante. Contudo, por opção minha, decidi observar todas as aulas das minhas colegas de estágio; não por

¹⁰ Matos, Z. (2016). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

obrigação mas sim pelo facto de também poder aprender com a sua ação durante as aulas. Nestas aulas não me seguia por nenhuma grelha de observação nem estabelecia objetivos específicos para observar, mantinha a minha observação em todos os aspetos gerais da aula: a gestão do tempo, o posicionamento das minhas colegas durante a instrução e quando os alunos estavam em empenhamento motor, a intervenção durante os exercícios, entre outros. Isto permitiu-me em grande medida perceber certos erros que cometiam e de que forma podia não os cometer quando fosse lecionar a minha aula seguinte. Durante estas aulas também chegou o momento de realizar a observação formal para a qual cada PE do núcleo de estágio definiu os seus próprios objetivos para serem observados (a título de exemplo, verificar o controlo da turma nos dois espaços da aula e perceber se é capaz de emitir feedback para as duas partes da turma ou verificar se a voz é audível para todos os alunos – colocação de voz – e perceber se os alunos correspondem às exigências pedidas – assertividade). O que competia a quem observava era fazer um juízo acertado do que se passava durante a aula.

“Logo no início da aula a professora Lara não conseguiu controlar os alunos na instrução inicial, isto deveu-se aos alunos não estarem focados no que a professora estava a dizer bem como as conversas paralelas entre os mesmos; o comportamento dos alunos evidenciou-se na transição da conversa inicial para o aquecimento com o barulho que permaneceu durante o próprio aquecimento.”
(excerto da Observação Sistemática n.º 1 do 1º período)

Estas aulas distinguiam-se das restantes na medida em que após a observação formal, seguia-se uma reflexão da mesma. Nesta reflexão era não só explicado e refletido tudo que tinha sido observado respeitante ao objetivo da aula mas também sobre aspetos gerais da aula que não estavam especificados no objetivo. Este complemento auxiliava a colega a perceber também a generalidade dos acontecimentos da aula e para as aulas seguintes conseguir intervir, com o propósito de melhorar a sua ação.

As observações das minhas colegas permitiram também que eu me focasse em não reproduzir algumas lacunas que foram cometendo. O meu percurso também foi caracterizado por alguns erros, evidentemente; porém, consegui,

por vezes, que os erros cometidos pelas minhas colegas não fossem replicados durante as minhas aulas. Dava-me uma posição privilegiada de certa forma, pois já sabia que existiam certos aspetos evidenciados pelo PC, os quais eu já não precisava de cometer.

4.1.4. Avaliação do ensino

A avaliação torna-se o culminar da ação do professor, já que é o confronto entre os objetivos que foram definidos no início do ano ou da UD com os resultados alcançados pelos alunos. Para Vasconcellos (2005) a avaliação “*é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.*” (p. 54). Este é, então, um momento de grande importância, pois durante todo o ano foi preciso haver rigor em todas as fases do processo, de forma a ter significado tanto para o professor como para os alunos. Em consonância, para Gonçalves et al. (2010) a avaliação é uma componente integrante do processo pedagógico que funciona como o reconhecimento das aprendizagens adquiridas e das competências otimizadas e que têm como objetivo a melhoria constante da qualidade do ensino. Também na perspectiva de Bento (2006) a EF deve estabelecer critérios de referência para a definição da sua qualidade tendo em vista, também, a melhoria do ensino. Como Barlow (2003) também reconhece “*(...) a avaliação escolar tem como única finalidade melhorar o desenrolar da ação e torná-la mais condizente com seu projeto (...)*” (p. 15). Rink (1993) declara que a avaliação é um processo que depende da forma como a informação é partilhada, incorporando uma das fases mais importantes do processo de ensino/aprendizagem, sendo usada com o propósito de fornecer aos alunos informação sobre o seu progresso e ao professor para saber se os objetivos definidos foram atingidos ou se são passíveis de serem alcançados.

Conforme Vasconcellos (2005) atesta, deve haver uma distinção entre avaliação e classificação pois enquanto a avaliação é um processo passível de transformação e progresso, a classificação é uma premissa formal do sistema

educacional. Portanto, mesmo que a nota seja suprimida, não invalida a necessidade permanente da avaliação com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajudá-los durante todo o processo, prevenindo eventuais dificuldades. Em conformidade Gonçalves et al. (2010) dizem que *“a avaliação permite identificar problemas de uma forma mais correcta, que devidamente analisados podem ser resolvidos, sempre tendo em conta o produto final que é o sucesso do processo ensino-aprendizagem”* (p. 19).

4.1.4.1. Avaliação Normativa e Criterial

A avaliação normativa, na perspetiva de Gonçalves et al. (2010), é a comparação do desempenho dos alunos entre si mesmos relativamente a uma norma estabelecida, tendo como objetivo evidenciar as diferenças entre os alunos. Este tipo de avaliação acabou por acontecer especificamente no dia da avaliação final da UD de basquetebol, quando observei que os alunos não estavam a corresponder à sua prestação nas restantes aulas da UD; não conseguiam realizar as ações pretendidas bem como as habilidades que tinham adquirido no decorrer da mesma.

“Numa perspetiva geral todos os alunos estavam distraídos e desconcentrados na tarefa, o que levou a uma baixa prestação durante a aula.”
(excerto do Diário de Bordo, 27 de janeiro de 2017)

Outro momento em que a desconcentração dos alunos foi também evidente aconteceu após as observações e respetivos registos, tendo-me debatido entre a prestação de certos alunos no momento de avaliação e nas aulas lecionadas até à data. Aqui a comparação entre os alunos e o seu desempenho foi o ponto principal para reajustar determinadas classificações, apesar de em alguns critérios não corresponder explicitamente ao desempenho dos alunos no momento de avaliação formal.

Para Gonçalves et al. (2010) a avaliação criterial é uma avaliação que recorre ao uso de referências que descrevem a performance do aluno no decorrer de uma tarefa com base nos critérios definidos inicialmente. Nesta avaliação é predominante a comparação entre os resultados alcançados com os objetivos

estabelecidos inicialmente, fazendo um balanço generalizado da sua performance num determinado momento, considerando o indivíduo e não a comparação com os outros alunos. Esta avaliação fez parte do processo avaliativo durante todo o ano letivo nas três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). No decorrer do ano letivo existiram diversos momentos de avaliação nos quais era estruturada uma grelha de avaliação, composta por critérios criados com base nos objetivos definidos previamente e aos quais os alunos teriam de corresponder. As datas dos momentos de avaliação foram transmitidas aos alunos, sendo que os mesmos tinham consciência que estavam a ser avaliados bem como dos critérios que compunham a grelha. Durante as aulas de avaliação a minha função passava pelo preenchimento dessa grelha de avaliação. De forma à observação realizada corresponder correta e justamente ao desempenho dos alunos, foi realizada uma avaliação mista recorrendo aos dois tipos de avaliação.

4.1.4.2. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início de uma UD e na perspetiva de Rosado et al. (2002) serve para verificar as capacidades e conhecimentos que os alunos possuem relativamente à matéria em questão para, posteriormente, dar início a novas aprendizagens. Os mesmos autores referem ainda que esta avaliação inicial permite detetar problemas nas capacidades dos alunos, servindo de base para a adequação das metodologias a adotar durante o processo de ensino-aprendizagem. A partir desta avaliação o professor consegue discernir se os alunos possuem as aprendizagens anteriores consolidadas para que possam adquirir novas aprendizagens, havendo progressão das suas habilidades. Para Gonçalves et al. (2010) a avaliação diagnóstica possibilita a recolha de informação para ajustar as atividades aos alunos e potenciar o seu desenvolvimento. Em concordância com os autores acima referidos, a avaliação diagnóstica proporciona a distribuição dos alunos por níveis de aprendizagem ajustados ao seu desempenho com o objetivo de melhorar a sua capacidade de trabalho em conjunto de colegas do mesmo patamar. Esta avaliação e consequente distribuição propiciam o melhoramento

dos processos de aprendizagem dos alunos, sendo possível identificar claramente as necessidades principais, levando a um facilitamento da ação do professor no decorrer das aulas – identificando as dificuldades dos alunos, o professor sabe onde deve intervir para melhorar as capacidades dos seus alunos.

Com estas considerações em mente, no início do ano letivo fiz a avaliação diagnóstica às quatro das seis modalidades que seriam lecionadas durante o ano (Basquetebol, Voleibol, Futebol e Andebol) por sugestão do PC. Esta decisão inicialmente pareceu-me estranha uma vez que, no meu pensamento, iria realizar as avaliações diagnósticas à medida que fosse iniciando as respetivas UD. De certo modo, realizar as avaliações diagnósticas no início do ano foi benéfico pois permitiu-me realizar uma apreciação global do desempenho dos alunos em todas as modalidades, facilitando a determinação dos objetivos a longo prazo para a turma. Rugby e Orientação não foram avaliadas ao mesmo tempo que as restantes modalidades, uma vez que era o primeiro contacto que os alunos iam ter com as modalidades; contudo, nas primeiras aulas das respetivas UD, foi feita uma recolha informal acerca das capacidades que os alunos possuíam e que serviu de base para a definição dos objetivos de cada uma das UD.

Esta avaliação inicial permitiu também a atribuição de funções distintas a determinados alunos que foram nomeados capitães dos grupos. Esta atribuição de funções foi feita consoante não só o seu desempenho mas essencialmente no seu empenho na realização das tarefas propostas. O empenho dos alunos capitães durante as aulas permitiu que eu apurasse os alunos que seriam capazes de me ajudar com tarefas de organização durante as aulas. Estas tarefas extra de organização atribuídas aos alunos resultaram da minha necessidade de manter o controlo de toda a turma.

Nas aulas de avaliação diagnóstica e no sentido de facilitar a minha ação pedagógica, foi o núcleo de estágio que esteve encarregue de realizar o registo da observação do desempenho dos alunos. Por isso, enquanto estava a lecionar a aula, só me preocupei com questões de organização e gestão.

“Como tinha ficado combinado, inicialmente, as minhas colegas estagiárias iriam ajudar-me na avaliação dos alunos durante a aula, este seria um grande contributo e, honestamente, uma tarefa que não ter que estar a registar afincadamente, tendo a possibilidade de perder controlo da aula e dos alunos. Antes da decisão definida esta era uma das minhas maiores preocupações enquanto professora pois não saberia como gerir a turma e, ao mesmo tempo, avaliando-a. Compreendo que será um ponto que terei de refletir futuramente quando chegar a altura de fazer as avaliações sumativas e, posteriormente, as aulas que lecionarei quando o estágio findar.”
(excerto do Diário de Bordo, 4 de outubro de 2016)

Da mesma forma, durante as aulas de avaliação das minhas colegas de núcleo de estágio tive ao meu encargo o registo das observações das suas turmas. Para a realização deste registo foi construída uma grelha de avaliação em conjunto com o núcleo de estágio e com o PC, composta pelos critérios que os alunos teriam de corresponder. O primeiro grande choque com a realidade foi aqui, com o facto de existirem demasiados critérios para avaliar.

“Tínhamos preparado as fichas com os critérios para avaliar previamente e, muito na nossa inocência, foram demasiados critérios estabelecidos para avaliar numa aula de 30 minutos. Sem dúvida que dificultou o cumprimento da nossa tarefa e alguns critérios ficaram por avaliar, tendo mesmo sido retirados no momento da avaliação.”
(excerto do Diário de Bordo, 4 de outubro de 2016)

Após chegar à conclusão que tantos critérios não eram viáveis, o núcleo de estágio, voltou a reunir com o objetivo de diminuir os critérios de avaliação para no momento da avaliação, ser possível efetuar um registo mais fiável da observação do desempenho dos alunos.

4.1.4.3. Avaliação Formativa

Para Kiss (1987) a avaliação formativa *“procura, durante todo o decorrer do processo, saber e informar ao objeto de estudo o que está ocorrendo, a fim de dinamizar ao máximo o processo ensino-aprendizagem”* (p. 14). A mesma autora refere ainda que várias perguntas podem ser respondidas durante este processo como *“Qual a melhoria do aluno em relação ao desempenho?”* e *“Qual a melhoria em relação ao estado inicial, ou a uma meta, até aquele momento?”* (p. 14). Na mesma perspetiva, Rosado et al. (2002) afirmam a

necessidade de o aluno ser avaliado no dia-a-dia, em situações de desempenho normal, em que a sua performance transcreva exatamente a sua evolução, sem pressões e sem situações de desempenho máximo, o que acontece durante uma aula de avaliação formal. Esta forma de avaliação permite aos alunos uma participação plena durante as aulas de EF, de forma natural e descontraída, percebendo que a avaliação não é um aspeto negativo da aprendizagem mas algo positivo para o seu desenvolvimento em EF. Como os autores anteriormente referenciados indicam, esta avaliação deve ser constante de maneira a recolher de forma mais precisa as informações que transcrevem o desempenho dos alunos. Este foi o maior desafio no início do ano uma vez que o malabarismo de balançar todos os aspetos inerentes à prática pedagógica era imenso, sobretudo quando tal se aliava a uma observação permanente dos aspetos de avaliação. Inicialmente a maior preocupação ao lecionar as aulas foi em questões de gestão e organização, o que tinha estruturado no plano de aula e que tinha de ser cumprido, não sobrando muito tempo para investir numa observação mais concisa. Numa fase primária, esta análise foi realizada no final das aulas juntamente com o PC e com o núcleo de estágio, onde era examinado o desempenho dos alunos, o seu comportamento, o seu empenho durante as tarefas propostas e a sua performance de grupo ou, em alguns casos, em particular. Claro que a minha capacidade de observação e atuação foi melhorando ao longo das aulas, contudo esta análise no final da aula não foi suprimida. Esta estratégia foi adotada durante todo o ano letivo e em todas as aulas das UD programadas, permitindo uma redefinição de objetivos sempre que houve necessidade de o fazer. Existia na mesma uma observação permanente realizada por mim em todas as aulas das UD, juntamente com a conversa na qual eram debatidos os registos efetuados (mentais, da minha parte, escritos, por parte do núcleo de estágio) relativamente ao desempenho dos alunos na aula em questão. Esta avaliação formativa é fundamental e necessária na medida em que os professores devem verificar constantemente as metas alcançadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e agir em conformidade com os resultados observados. É possível verificar ainda se as estratégias utilizadas

resultam no contexto particular da turma, potenciando o desenvolvimento integral dos alunos, e quais aquelas que devem e têm de ser suprimidas.

4.1.4.4. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é realizada no final de uma UD ou no final do ano letivo, onde é recolhida a informação da relação entre o que o aluno consegue fazer, o que conseguiu atingir e os objetivos que o professor estabeleceu inicialmente. A avaliação sumativa é usada para atribuir classificações aos alunos, para quantificar o nível de instrução para futuras UD e para avaliar a efetividade do seu processo de instrução (Rink, 1993). Para Rink (1993) os professores devem definir objetivos para avaliar nos três domínios de aprendizagem: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio motor. Em consonância com as finalidades referidas do Programa Nacional de EF, os critérios de avaliação definidos no PEE da ESAG estão operacionalizados nos domínios cognitivo (o Saber), operativo (o Saber Fazer) e pessoal/social ou atitudes (o Saber Ser). No que diz respeito ao domínio cognitivo, os principais instrumentos de avaliação para o nível de secundário foram os testes escritos no primeiro e segundo período letivo; para o domínio afetivo a avaliação foi realizada através do domínio do ser, onde foram ponderados os descritores estabelecidos no Projeto Educativo da ESAG: cumprir regras de conduta (o qual era evidenciado no decorrer das aulas como o ser pontual, usar o equipamento definido e cumprir com as regras específicas tal como o sinal de reunião do professor e transição/organização de exercícios e espaços de aula) e no coopera e empenha-se nas atividades escolares (o qual era evidenciado na ajuda dos alunos mais aptos a nível motor aos menos aptos, o capitão designado assumia tarefas que lhe eram atribuídas, cooperação dentro da equipa nos jogos desportivos coletivos e os alunos com atestado médico cumpriam tarefas a nível da organização da aula em auxílio ao professor). Os descritores acima referidos são alusivos aos níveis de responsabilidade de Hellison (2011), que estão descritos em cinco subdomínios: Respeitar os direitos/sentimentos dos outros, Esforçar-se e cooperar, Auto direção, Ajudar os outros e liderança e Transferência para fora do ginásio (Anexo III);

finalmente, para o domínio motor, foram criados exercícios critério em conjunto com o PC e o núcleo de estágio em que os alunos eram avaliados juntamente com o jogo formal da modalidade em questão. Como as UD não tinham a mesma duração, foi necessário realizar uma avaliação sumativa no final do período letivo, bem como no final de cada UD (no caso das modalidades de Basquetebol, Voleibol, Futebol e Andebol) para a atribuição de uma classificação. Mesmo sendo uma aula de avaliação era, em igual medida, necessário um planeamento cuidadoso, bem como uma instrução permanente ao longo da mesma. O que facilitou o meu desempenho a lecionar as aulas de avaliação, mais uma vez, foi a cooperação das colegas do núcleo de estágio. Enquanto eu era a professora a lecionar a aula, as colegas do núcleo de estágio auxiliavam no registo da ficha de avaliação. Embora inicialmente fosse uma ajuda imprescindível e que me ajudou a concentrar exclusivamente em questões de gestão, instrução e controlo da turma ao longo da aula, também criou um à-vontade de certa forma prejudicial à minha atuação enquanto professora. Num contexto real, onde eu seria exclusivamente a professora responsável pela turma, não teria esta ajuda para desempenhar as tarefas de registo. Claro está que, apesar desta ajuda, não menosprezei, em nenhuma circunstância, todos os momentos de observação durante as aulas e, em particular, durante as aulas de avaliação. Também os papéis se inverteram quando foi a minha vez de realizar as tarefas de registo das avaliações, enquanto as minhas colegas lecionavam as aulas de avaliação, exatamente como nas aulas de avaliação diagnóstica.

“A segunda parte da aula ficou reservada para a avaliação de futebol e, mais uma vez, os alunos jogaram no campo todo, em situação de 5x5 com guarda-redes avançado. (...) A coordenação de grande parte da turma não é excelente, o que torna difícil a progressão dos alunos nesta modalidade; contudo é visível, nos alunos que tinham mais dificuldades, uma pequena evolução na desmarcação e passe e receção, relativamente ao início do ano.”

(excerto Diário de Bordo, 31 de março de 2017)

Alunos com atestado médico tiveram parâmetros avaliativos diferentes; uma vez que não realizavam as aulas de EF tinham tarefas de cariz organizativo, particularmente na organização de exercícios que envolviam materiais

distintos. Para tal, e de maneira a ser mais explícito para os alunos, para cada aula foi realizada uma ficha de tarefas de aula (Anexo IV), que continha os exercícios que seriam realizados durante a mesma, os aspetos a ter em atenção durante a execução dos movimentos, a organização dos grupos e o material que seria necessário durante esse tempo de exercitação. As tarefas de organização incluíam também a intervenção no espaço *fitness*, quer na reposição de material quer para dar início ao circuito de treino. Apesar de durante o primeiro período letivo não ter alunos com atestado médico (durante este intervalo foram eleitos alunos-capitão em cada um dos grupos de trabalho para desempenharem estas funções), o número aumentou durante o ano, sendo necessário a adição de um teste escrito, que compunha a totalidade da avaliação e consequente classificação do aluno para cada período letivo.

Aquando do término de cada UD a minha maior preocupação era como iria traduzir a minha observação do desempenho dos alunos em classificações, equilibrando as questões inerentes e inevitáveis da objetividade e da subjetividade nos diferentes momentos de observação. Sei que com mais experiência será mais fácil e que de cada vez que faça será menos e menos complicado.

4.2. Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade

Este ponto representa das melhores experiências que o EP me proporcionou. Não só a lecionação das aulas contribui para a formação plena dos PE mas também o tempo que é despendido em atividades fora da ação pedagógica é fundamental para um crescimento integral dentro da profissão docente. Esta área retrata todas essas vivências dentro e fora da escola, as relações que estabeleci com a comunidade escolar e as tarefas desempenhadas na dinamização das atividades promovidas durante o ano letivo.

4.2.1. Desporto Escolar – Voleibol

Todos os PE, em algum momento durante o seu percurso, devem realizar alguma atividade de DE, seja ela atividade interna, torneios interturmas ou, no meu caso, acompanhar uma equipa de voleibol em competição no DE.

Inicialmente estava previsto ser a responsável juntamente com a minha colega de estágio pela equipa, contudo não foi o que aconteceu e, para nossa fortuna uma professora juntou-se a nós. Digo ‘para nossa fortuna’ na medida em que a nossa inexperiência falava mais alto no que concerne a questões de organização e gestão de jogos, jornadas fora, definição de concentrações de alunas, entre outros.

“O Dinis propôs-nos o desafio de liderar o grupo do escalão mais baixo e, ansiosas com esta oportunidade, aceitamos; sendo que a Professora Andreia (não a colega de estágio) também estará connosco a ajudar no que for preciso.”
(excerto do Diário de Bordo, outubro de 2016)

A professora que acompanhamos tinha mais experiência, não só possuindo mais anos de prática efetiva que nós as duas juntas, mas também já tinha assumido no DE um papel mais integral noutras escolas onde já tinha lecionado. Esta experiência foi fundamental para conseguirmos, em conjunto, desenvolver as capacidades das alunas que estavam inscritas na equipa, mas também ajudou no nosso desenvolvimento e enriquecimento enquanto

professoras. Também ela partilhou as dificuldades que sentiu durante alguns anos, e mesmo no ano findo, ao liderar uma equipa e conseguir que essa mesma equipa apresentasse resultados que agradassem a quem estava a participar.

“Devo dizer que é mais complicado do que faz parecer no início. São dois treinos por semana à nossa responsabilidade, sendo que temos total autonomia para o realizar como acharmos pertinente. É um grande voto de confiança no trabalho que poderemos desenvolver e isto faz com que nos esforcemos mais do que 100% para conseguir produzir resultados.”

(excerto do Diário de Bordo, outubro de 2016)

Estas dificuldades foram surgindo também para nós durante o ano que terminou. Em dois treinos por semana era complicado que as alunas, principalmente aquelas que tinham mais dificuldades na técnica e cultura desportiva da modalidade de voleibol, conseguissem evoluir ao ponto que desejávamos; não desmerecendo, claramente, toda a evolução que conseguiram alcançar e o sucesso que, mais tarde no caminho, atingiram. Acredito que foi desmotivante para algumas alunas não conseguirem atingir os seus objetivos, mas também eram essas alunas que faltavam frequentemente aos treinos durante a semana. Esta foi evidentemente uma das maiores dificuldades que enfrentamos: o horário dos treinos. Às terças-feiras e quartas-feiras todas as semanas, das duas horas às três horas e trinta minutos, realizava-se o treino de voleibol, que equivalia a três horas semanais de treino; porém mais de metade das alunas inscritas na equipa faltava ao treino de terça-feira uma vez que correspondia com o período letivo de aulas, às quais não podiam faltar. Esta falta de comparência aos treinos era evidente durante os jogos que se realizavam ao fim de semana; algumas alunas estavam preparadas, tanto mentalmente como tecnicamente, para as dificuldades que foram enfrentando durante os jogos, contudo existiram algumas que se deixaram abater pelo fracasso que foi surgindo e pelas derrotas que foram conquistando amargamente.

A nossa função enquanto lá estávamos era ensinar as alunas, fazer com que elas alcançassem os seus objetivos, ultrapassassem as dificuldades que iam

sentindo e, mais que tudo, motivá-las a não desistir. Algumas permaneceram e lutaram para conseguir, com outras não foi possível e foram desistindo pelo caminho.

“Algumas atletas ainda estão no início, são bastante fracas, e vão precisar de muito trabalho. Outras que poderiam desenvolver ainda mais as suas capacidades não são tão empenhadas, sendo este um dos pontos que queremos reverter e motivá-las a continuar.”

(excerto do Diário de Bordo, outubro de 2016)

“Este é o nosso principal objetivo com esta equipa, não só ganhar (mas quem não gosta de ganhar?) mas também fazer com que elas gostem de estar a praticar a modalidade e incentivá-las a continuar com a sua prática.”

(excerto do Diário de Bordo, janeiro de 2017)

Enquanto professoras de EF devemos sempre incentivar as nossas alunas a superar as expectativas, a não desistir mesmo quando parece impossível e o que querem é baixar os braços. O esforço de continuar tem de começar nas alunas mas orientá-las a permanecer na luta é a nossa função enquanto professoras de EF.

“É preciso incentivá-las a levantar-se e este papel cabe, em grande parte, a nós professoras responsáveis por treinar e orientar esta equipa. Claro que não é um trabalho fácil, mas também se fosse fácil qualquer um o fazia e sairia vitorioso.”

(excerto do Diário de Bordo, janeiro de 2017)

Infelizmente, já não estarei na ESAG no próximo ano letivo para voltar a acompanhar estas alunas no DE, algumas delas vão passar para o escalão seguinte (de iniciadas para juvenis), contudo outras vão permanecer na mesma equipa. Com trabalho redobrado e confiança nas capacidades que todas possuem, a equipa alcançará melhores resultados comparativamente com o ano que terminou. Mas nem tudo foi fracasso. Todas as vivências que não só as alunas levam mas também o grupo em que estava inserida a liderar esta equipa leva, todas as vitórias, porque ainda conquistámos algumas, visto que nem tudo foram derrotas, todos os conhecimentos adquiridos, o percurso que

fizeram e a evolução que foi evidente em todas as alunas é o fator mais positivo desta experiência.

“E mesmo que fiquemos por aqui sei que o que elas aprenderam e o espírito de equipa que ficou entranhado nelas irá prosseguir para os próximos jogos e para o próximo ano quando voltarem outra vez à carga.”
(excerto do Diário de Bordo, 4 de fevereiro de 2017)

4.2.2. Torneio de Basquetebol 3x3 (Atividade interna, fase local e fase regional)

De todas as atividades que integrei durante este ano, o torneio de basquetebol 3x3 foi no qual senti uma certa nostalgia, nostalgia devido à minha experiência enquanto aluna há anos atrás. Também eu participei, em conjunto com as minhas colegas, no torneio de basquetebol da escola e agora tive a possibilidade de poder fazer parte, novamente, desta atividade, numa escola diferente e com outro papel: professora de EF.

Enquanto professora de EF as minhas responsabilidades foram mais de carácter organizativo, que envolveram não só a coordenação das equipas mas também o início e término dos jogos e a gestão dos jogos e das equipas pelos campos disponíveis.

“Acima de tudo foi uma tarde de grande divertimento e aprendizagens, sobretudo sobre o quão difícil é organizar um torneio com tantos alunos a participarem de uma vez só. Como devemos coordenar os alunos, chamar as equipas, dar início ao jogo, acabar o jogo, organizar os alunos que estão a “fazer mesa” e a registar os cestos/pontos de cada equipa.”
(excerto do Diário de Bordo, 9 de novembro de 2016)

Ficar responsável juntamente com um professor da escola por coordenar os jogos de um ano escolar (oitavo ano), sendo que era o ano com mais equipas inscritas, foi sem dúvida um desafio. Saber quando intervir para ajudar os alunos que estavam com a tarefa de árbitro que, não sendo jogadores da modalidade, cometiam alguns erros de arbitragem (o que era expectável), foi fundamental. Claro que não tendo sido a única professora presente e tendo

estado mais um professor responsável comigo foi importante; esta assistência revelou uma grande ajuda para a minha intervenção, não só com os alunos mas também de aspetos mais organizativos dos jogos, visto que foi o primeiro contacto que tive na organização de um torneio escolar.

Neste torneio, tendo apenas uma turma à minha responsabilidade, incentivei os alunos a participar com duas equipas, uma feminina e uma masculina. Mesmo que nenhuma das equipas tenha alcançado a vitória, foi uma boa experiência desportiva e de criação de laços entre eles, visto que é uma turma formada pela junção de vários elementos do ano precedente. Mais uma vez, mostraram a sua capacidade de sobrelevar os valores que demonstram em todas as aulas que foram concretizadas.

“Independentemente dos resultados foi bastante gratificante ver os “meus” alunos tão empenhados no torneio como estão em cada uma das aulas que leciono à turma.”

(excerto do Diário de Bordo, 9 de novembro de 2016)

Na segunda jornada, que se realizou para dois anos escolares (10º ano e 11º ano), já foram menos equipas inscritas, pelo que foi mais fácil gerir os alunos. Apesar de ser a única professora responsável pela coordenação das equipas femininas do 10º ano, tendo presente no meu pensamento os conselhos que o professor Mário partilhou comigo, a gestão foi feita naturalmente e sem grandes complicações.

“Fiquei encarregue do 10º feminino e apesar de ter estado sozinha consegui desenrascar-me e organizar todas as equipas. Não houve problemas em termos de faltas de respeito por parte dos alunos, sendo professora estagiária e os alunos não reconhecendo a minha autoridade.”

(excerto do Diário de Bordo, 16 de novembro de 2016)

No final do torneio foi recompensador ter o aval da professora coordenadora pelo DE, relativamente à minha participação e intervenção durante todo o torneio. Foi reconfortante saber que mesmo tendo sido o meu ‘primeiro’ torneio

que, parcialmente, geri sozinha, consegui apresentar e por em prática os resultados da aprendizagem que adquiri na jornada anterior.

“Apesar do cansaço sentido no final do torneio foi muito recompensador ser capaz de gerir as equipas e organizar os jogos, nunca esquecendo a ajuda dos alunos que arbitram e registraram os pontos e da professora Catarina sempre que precisava de conselhos de gestão.”

(excerto do Diário de Bordo, 16 de novembro de 2016)

Na fase local do torneio de basquetebol 3x3 realizado, inesperadamente, fora do horário dedicado ao EP, a um sábado de manhã, não foi razão para eu não usufruir de uma experiência única que foi a participação neste evento desportivo. Desta vez não tive a meu encargo tarefas organizativas mas a de acompanhar os alunos durante os jogos, ter a preocupação de confirmar resultados e, de certa forma, proteger os alunos quando, durante os jogos, as emoções cresciam com a ânsia de vencer. Foi uma manhã repleta de sensações e turbilhão de sentimentos, desde a conquista ao vencido, mas sempre presente a alegria de participar num torneio com diferentes equipas a representar escolas diferentes.

Mesmo não tempo feito parte da organização foi possível observar a grandeza das pessoas que proporcionaram este torneio. Desde o início da manhã até ao término dos jogos, os elementos da organização foram incansáveis na arbitragem, marcação de pontos e afins; estando do lado de fora é possível ver com mais atenção aqueles que trabalham para permitir que os alunos estejam constantemente motivados e satisfeitos em participarem neste torneio.

Por outro lado, não só enquanto professora mas também enquanto treinadora e entusiasta da modalidade, foi revigorante assistir ao *fairplay* que alguns alunos demonstravam e na postura correta como encaravam as situações adversas. Esta atitude íntegra esteve presente em todos os alunos que a ESAG inscreveu no torneio; demonstração de imparcialidade e honestidade para com os outros, dentro e fora das linhas do campo, foi sem dúvida a confirmação que os professores estão, de facto, a criar adultos responsáveis, justos e dignos de existir em sociedade. A oportunidade de poder vivenciar mais uma vez estas

atitudes dos alunos foi uma experiência que fez com que, mesmo perante as dificuldades, desistir ou baixar os braços está, absolutamente, fora de questão.

“Se custa? Só no início, na primeira hora da manhã, quando o sono é quase mais forte que a vontade, que nos puxa para regressarmos à cama para mais umas horitas de sono, porque depois de lá chegar, o que custa mesmo é sair, dizer adeus a mais uma vivência que levo comigo.”

(excerto do Diário de Bordo, 18 de fevereiro de 2017)

A fase regional foi uma boa surpresa para mim, uma vez que não estava previsto acompanhar as duas equipas que tinham prosseguido para essa fase. Como o lema que adotei neste ano findo foi aproveitar todas as oportunidades que fossem surgindo, mesmo aquelas que no início parecessem pequenas, nunca poderia menosprezar o valor que teriam no meu crescimento enquanto professora de EF. Por isso quando surgiu a possibilidade de acompanhar os alunos e ajudar a professora Catarina nesta viagem a São João da Madeira, fui sem hesitar e com um sorriso na cara. Mais uma vez as minhas funções foram em grande parte semelhantes às funções da fase local do torneio: acompanhar uma das equipas, conferir resultados e, sobretudo nestes jogos, apelar à calma das jogadoras que pertenciam à ESAG.

“Sei que ainda vai demorar até conseguir voltar a exercer esta profissão na sua totalidade, por isso faço tensões de aproveitar ao máximo de todas as oportunidades que me forem surgindo neste ano”

(excerto do Diário de Bordo, 18 de fevereiro de 2017)

4.2.3. Corta-mato: Fase Escolar e Distrital

Apesar de já ter passado este dia enquanto aluna durante anos, é completamente diferente quando tenho uma função do lado oposto, enquanto professora de EF.

No dia do Corta-mato da ESAG, cada professor de EF tem tarefas atribuídas; desde o delineamento dos percursos, a organização dos prémios pelas provas dos diferentes escalões, a distribuição das pulseiras a cada volta à escola, organização dos voluntários, recolha dos dorsais para atribuição da devida

classificação final e reunião dos alunos que participam na corrida até à zona de partida e dar início à corrida. Claro que antes da prova em si houve trabalho que foi preciso realizar e esse trabalho ficou ao encargo do núcleo de estágio. Foi aqui que realmente soube as tarefas de organização e gestão de recursos que é necessária para preparar e, posteriormente, realizar um evento desportivo, que envolve alunos da escola inteira.

A primeira tarefa a ser realizada, e que requer a ajuda de todos os professores do departamento de EF, uma vez que as turmas da escola estão distribuídas por todos, é a divulgação do evento e resultantes inscrições dos alunos. Nas inscrições era pedido aos professores que preenchessem o nome dos alunos, o respetivo número e turma, e, imprescindível, o ano de nascimento dos mesmos, para que fosse possível separar os alunos pelos escalões. Todas estas informações foram escritas numa folha de inscrição, que foi previamente deixada no gabinete de EF, disponível para todos os professores acederem.

Uma das tarefas que foi realizada logo no início desta jornada, para que fosse feita alguma divulgação acerca do Corta-mato, foi o cartaz promocional (Anexo V). Neste cartaz estava patente o dia da prova e para os alunos saberem qual o seu percurso, a informação sobre a distância que correspondia a cada escalão.

Como já vem sido prática, o núcleo de estágio esteve encarregue de contabilizar e organizar as pulseiras que seriam distribuídas no dia da prova. Esta tarefa foi a mais maçadora de todas, mas sem dúvida das mais importantes, para que os professores, durante a corrida, conseguissem perceber em que volta à escola os alunos se encontravam. Então a organização das pulseiras funcionavam da seguinte forma: os alunos começavam a corrida e, a cada volta que dessem à escola, ao passarem pelo ponto de controlo, que se encontrava junto à meta, os voluntários e também algumas professoras, distribuíam as pulseiras pelos alunos; ou seja, cada volta correspondia a uma pulseira de uma cor diferente. Esta foi precisamente a tarefa que o núcleo de estágio enfrentou: contabilizar todas as pulseiras que se encontravam no gabinete, quantas estavam legíveis para ser usadas e quantas cores estavam disponíveis; uma vez que já sabíamos o número que tínhamos,

era necessário distribuir as pulseiras pelos escalões e pelo número de voltas que correspondia a cada escalão e, para isso, foi necessário saber o número de alunos que estavam inscritos em cada escalão.

Outra tarefa que foi realizada pelo núcleo de estágio correspondeu à distribuição dos alunos inscritos pelos escalões (infantis B, iniciados, juvenis e juniores). Uma vez que os professores entregaram ao núcleo de estágio as fichas de inscrições, as informações recolhidas foram redigidas num documento Excel, para facilmente sabermos o número final de alunos inscritos. No dia da prova propriamente dita, o núcleo de estágio teve a função de organizar os alunos voluntários que se encontravam no ponto de controlo das pulseiras, ao mesmo tempo que distribuía as pulseiras pelos alunos, para os mesmos distribuírem pelos participantes. Durante as provas mais extensas, foi também preciso montar barreiras para separar os alunos consoante o número de voltas que já tinham percorrido, de forma a receberem a pulseira correspondente à volta em que se encontravam. Este foi o mais complicado de gerir, pois eram demasiados alunos a correr e poucos alunos voluntários a ajudar nesta tarefa. Apesar de alguma confusão inicial, todos conseguiram cumprir o que estava previsto e todas as provas foram feitas sem nenhum problema substancial. A última tarefa do núcleo de estágio foi a classificação final, individual, por equipas e por género feminino e masculino, de todos os escalões, de forma a todos os alunos estarem contabilizados e organizados na escala final.

A boa disposição não só dos professores mas também dos alunos reinou durante todas as provas da parte da manhã e perdurou durante o almoço-convívio que o grupo de EF realizou posteriormente.

A fase que se seguiu realizou-se no Parque da Cidade do Porto, reunindo escolas de toda a região do Porto.

“Seria um evento de uma perspetiva totalmente diferente de quando fui como aluna, desta vez a professora sou eu. Foi uma boa experiência saber quais as funções que devo desempenhar enquanto professora, embora tenha acompanhado mais a professora coordenadora do DE da ESAG (...).”
(excerto do Diário de Bordo, 9 de fevereiro de 2017)

Como o meu objetivo ao acompanhar a professora Catarina e os alunos era saber quais seriam as tarefas que têm de ser realizadas numa prova que envolve tanta organização e tantos alunos de diferentes escolas, inicialmente acompanhei a professora ao secretariado para levantar os dorsais que correspondiam a cada aluno. Para ser mais fácil para os alunos saber onde nos encontrávamos, estabelecemo-nos num local, no qual permanecemos durante toda a manhã; sempre que os alunos tinham uma prova deslocavam-se para a realizar e no fim juntavam-se nesse mesmo local.

Neste evento desportivo a função que desempenhei resumia-se a acompanhar os alunos e certificar que eles estavam na zona de chegada no final da sua prova para os acompanhar de novo ao local onde nos tínhamos estabelecido; quando os alunos acabavam a sua prova, esperavam que os restantes colegas terminassem para conseguirem ir todos juntos, não deixando nenhum sozinho. Durante a parte da manhã fui encontrando alguns colegas que também se encontravam na mesma situação que eu, a realizar o EP em diferentes escolas do Porto, sendo que também eles tiveram de acompanhar os seus alunos em tarefas parecidas com a que desempenhei; muitos de nós estávamos junto da meta para receber os alunos que tinham acabado a sua corrida e para os acompanhar às respetivas escolas.

“Vários foram os colegas de mestrado que encontrei no parque da cidade do Porto, também eles de olhos arregalados e excitados com a novidade de um evento daquelas proporções. Foi o momento de partilharmos mais uma vez experiências e conselhos uns aos outros e de ajudarmo-nos a encontrar alunos na zona de chegada (os que estavam identificados com a escola).”
(excerto do Diário de Bordo, 9 de fevereiro de 2017)

Toda esta experiência foi gratificante na medida em que permitiu que tivesse alguma responsabilidade no que concernia ao acompanhamento dos alunos e em certificar que estavam todos contabilizados no final das suas provas.

4.2.4. Voa Lenine

Vida autónoma e existência sustentável, participação plena e igualdade são alguns dos vários temas que são comemorados no Dia Mundial da Pessoa com Deficiência, celebrado a três de dezembro. Existindo tantas histórias e experiências que merecem ser partilhadas, o núcleo de estágio convidou o célebre atleta Lenine Cunha para partilhar, com os alunos da ESAG, um pouco sobre o seu percurso de vida, comemorando este dia.

Lenine Cunha partilhou a sua experiência desportiva e de vida em duas palestras aos alunos e professores da ESAG, que revelaram momentos chocantes do seu percurso de vida. Lenine partilhou sobre as alegrias das suas várias conquistas e o sentimento de subir ao pódio em representação da sua nação, sendo que tive a oportunidade de testemunhar em ambas as palestras o sentimento de devoção por que se rege nas suas atividades.

Foi, de facto, surpreendente saber as dificuldades que o Lenine foi ultrapassando ao longo da sua vida e os obstáculos que teve de transpor para conseguir atingir os seus objetivos, tanto a nível pessoal como profissional; as sessões prolongadas de treinos para ser o melhor atleta possível deram resultado e revelaram que quem preserva sempre alcança. Já conhecia o trabalho desenvolvido pelo Lenine, algumas das suas conquistas, contudo não o seu percurso completo, sobretudo pela forma como o descreveu em ambas as palestras. Momentos emocionantes e partilhas ainda mais impressionantes sobre os acontecimentos que o levaram a adotar este caminho; falou sobre a sua doença e não foi possível ficar indiferente aos momentos de desassossego que passou, em conjunto com a sua família.

É o exemplo de vida do Lenine e da sua constante superação que continua a cativar os jovens e renova a esperança de integrar pessoas com deficiência no mundo atual.

Foi também esta partilha de experiências que motivou os alunos, que ficaram totalmente embrenhados ao ouvir tudo o que o Lenine dizia. Fiquei surpreendida pelo forma como se empenharam para saber mais sobre a vida do Lenine, sobre o seu novo projeto, o clube que criou, se tenciona competir nos jogos paralímpicos em Tóquio e como espera chegar lá, os treinos diários

que realiza. Verdadeiramente empolgante ter a possibilidade de assistir a estes acontecimentos, em ambas as palestras deste fantástico atleta.

4.2.5. Dia de Almeida Garrett

Dia de homenagem ao patrono que dá nome à célebre escola onde realizei o meu ano de EP, Almeida Garrett. Um dia caracterizado pela paragem letiva, onde é substituída por diversas atividades que preenchem o dia de forma diferente.

Durante todo o dia os alunos podiam participar em atividades como peddypapper, direcionada apenas para alunos matriculados no sétimo ano de escolaridade; jogo de tabuleiro “Jogo FQ”, direcionada apenas para alunos matriculados no oitavo ano de escolaridade; “Experimenta”, atividade da disciplina de Física e Química direcionada apenas para alunos matriculados no décimo ano de escolaridade; Feira de Minerais, abrangida para a comunidade escolar; “A Geologia no quotidiano”, direcionada apenas para alunos matriculados no oitavo ano de escolaridade; “A Biologia: experimenta os sentidos”, direcionada apenas para alunos matriculados no oitavo ano de escolaridade; Workshops de Orientação, de Geometria Descritiva A, dinamizado pela Dra. Maria Carvalho e pelos alunos matriculados no décimo primeiro e décimo segundo ano de escolaridade, das turmas A; Workshops de Orientação, de Economia A, dinamizado pela Professora Guilhermina Morais e pelos alunos matriculados no décimo primeiro ano de escolaridade, da turma H; Workshops de Orientação, de Desenho A, dinamizado pelos Professores Cristiana Afonso, André Pereira e Rafaela Mateus e pelos alunos matriculados no décimo, décimo primeiro e décimo segundo ano de escolaridade, das turmas A; Peça de teatro “Apologia de Sócrates”, direcionado apenas para alunos matriculados no décimo ano de escolaridade; Concurso “Spelling Bee”, direcionado apenas para alunos do ensino básico (sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade); Torneio de Voleibol de Duplas, direcionado apenas para alunos do ensino secundário; Torneio de Ténis de Mesa, direcionado aos alunos do ensino básico e ensino secundário; Circuito de Treino Funcional, dirigido apenas para alunos do ensino secundário; Atividades de Matemática;

Exposição dos trabalhos do Atelier de Artes, dinamizado pela Professora Cristina Andrade e pelos alunos do nono ano de escolaridade; Palestra “De Almeida Garrett a Ramalho Ortigão”, apontamentos biográficos e de urbanismo, direcionado para os alunos matriculados no oitavo ano de escolaridade, nas turmas A, B e E; Projeto “Chess Figures”, execução de peças de Xadrez, dinamizado pelos alunos da turma A do décimo primeiro ano de escolaridade; apresentação do livro do aluno Leonardo Camargo da turma D do décimo segundo ano de escolaridade, intitulado “Abundância Poética”; Olimpíada de Química, direcionada para alunos do décimo e décimo primeiro ano de escolaridade; entrega dos diplomas aos alunos do décimo segundo ano de escolaridade; Gala ESAG, onde foi possível ver diferentes atuações desde a música à dança e atribuições de condecorações e agradecimentos e, nos intervalos durante a manhã, assistir a diferentes performances de grupos de dança formados pelos alunos do nono ano de escolaridade.

De todas as atividades disponíveis, a que ficou ao cargo da área disciplinar de EF e, consequentemente, dos professores de EF foi o torneio de voleibol de duplas. Durante todo o dia dezenas de alunos passaram com os seus colegas por momentos de diversão, alegria, conquista, metas alcançadas, cansaço e objetivos cumpridos, no que foi dos maiores torneios organizados pelos professores de EF na ESAG, durante o ano terminado. Tendo à nossa disponibilidade dois pavilhões para realizar os torneios, foi dividido entre feminino e masculino, sendo que o torneio feminino se realizou no pavilhão de cima e o torneio masculino no pavilhão de baixo. Todos os professores não pouparam a esforços para fazer com que o torneio se realizasse da melhor maneira, para proporcionar aos alunos um bom entretenimento e, sem dúvida, uma forma diferente de passar um dia em que a homenagem ao patrono foi o tópico principal.

Os professores foram divididos e, embora muito semelhantes, foram distribuídas tarefas a desempenhar; em conjunto com a professora Carmo, ficámos encarregues de organizar o torneio feminino no pavilhão de cima. Tivemos à nossa disponibilidade metade do pavilhão (a outra metade estava a ser ocupada pela professora Luísa e pela professora Eduarda para o

peddypapper), que resultou em dois campos de jogos. Nestes dois campos foi realizado o torneio para o décimo ano, décimo primeiro ano e décimo segundo ano, com várias jornadas, com meias-finais, finais e jogos de eliminatórias, várias séries com grupos que foram excluídos ao longo da competição. Foi uma mais-valia a presença da professora Carmo neste torneio para a colaboração desta tarefa, na medida que a experiência e sabedoria que possui ajudaram na coordenação das duplas durante toda a manhã e na organização dos jogos dos diferentes anos de escolaridade.

Também neste dia de Almeida Garrett é tradição dos professores de EF a realização de um almoço-convívio; cada professor participou de forma diferente e levou alguma coisa para contribuir para o almoço.

“Cada professor leva alguma coisa para o almoço, e depois é hora de conviver e partilhar histórias e risadas com os mais novos (...).”
(excerto do Diário de Bordo, 3 de fevereiro de 2017)

Foram momentos de descontração depois de uma manhã atarefada na organização do torneio, em que foi possível ouvir os professores a contar as suas experiências, simplicidades e dificuldades no tempo em que também eles passaram pela experiência que foi este ano de EP, também eles enquanto PE, dos tempos de faculdade e as diferenças que é possível observar com a atualidade.

4.2.6. Por trás da cortina

Muitos foram os acontecimentos que se desenrolaram nos bastidores da ESAG. Seja momentos mais descontraídos na sala de professores, convívios ou conversas informais com os professores da escola (mesmo os que não eram de EF), permitiram criar e fomentar relações com os mesmos.

Foram momentos de confraternização que me ajudaram a ver uma faceta diferente dos professores e funcionários desta escola num contexto diferente, familiar e descontraído. O primeiro convívio que foi realizado e que realmente permitiu vivenciar isso, foi relativamente no início do ano letivo; aos dois meses

de aulas e ainda não conhecia a maioria dos professores, para muitos eu era mais parecida com uma aluna do que com uma professora. Aqui tive a oportunidade não só de conhecer um pouco mais sobre os mesmos mas também conhecer professores que já não lecionam na escola mas que sempre irão fazer parte da casa.

“Dos melhores convívios que participei. Sai da ESAG de estômago cheio de castanhas e coração cheio de memórias e partilha de vivências das pessoas que já andam há anos nestas andanças. Foi muito bom poder conviver com professores que ainda lá trabalham e com professores que já de lá saíram, sempre com um sorriso permanente no rosto de todos os presentes.”

(excerto do Diário de Bordo, 16 de novembro de 2016)

Outra atividade que também permitiu familiarizar com os professores foi as comemorações dos 50 anos da ESAG, que aconteceu mesmo no início do ano letivo, que foi celebrada com inúmeras atividades; entre elas estiveram os jogos tradicionais da parte da manhã, sendo que a organização ficou ao cargo dos professores de EF, com a corrida de sacos, o jogo das cadeiras, o jogo da malha, o jogo da cabra cega, o jogo do mata, o salto à corda, entre outras, e para finalizar o dia comemorativo uma gala d'Ouro. Nesta gala foram inúmeras as atuações de alunos matriculados atualmente e antigos alunos, atuações de ginástica, dança e canto preencheram uma noite incrível. Aqui, porque estava mesmo nas primeiras semanas de aulas, poucos professores conhecia, sendo que o convívio foi bastante reduzido. Mas também foi aqui que percebi que tinha de investir mais em conhecer os meus colegas da profissão docente e que também tinha um ano todo para o conseguir e absorver o mais possível.

No início do ano comprometi-me comigo mesma em aproveitar tudo o que a escola tinha para oferecer. Para tal tinha de estar presente em todas as atividades possíveis e estar presente na escola o máximo tempo que conseguisse. Deste tempo que estive na escola, parte foi passado a lecionar as aulas, mas a maioria foi na sala de professores ou no gabinete de EF. Durante estas ocasiões, foram diversos os momentos em que os professores se interessavam de facto em saber como estava a ser este ano tão repleto de emoções que foi o EP. Daqui surgiram conversas em que foram partilhadas

vivências de professores com anos de experiência na profissão docente e conselhos sobre diferentes assuntos, nomeadamente o controlo dos alunos da turma e como reagir com situações tão inesperadas como o mau comportamento.

4.2.7. Grupo de Educação Física

O grupo dos “porreiros”, dos bem-dispostos, dos engraçados. O grupo que sempre que se junta, todos sabem quem chegou.

Este foi o pensamento com que iniciei o este ano, mas nunca pensei que seria real, nunca pensei que iria encontrar professores de EF que, com o maior orgulho, chamaria colegas de profissão. Todos iguais mas cada um diferente com as suas particularidades que os caracterizam enquanto pessoas e enquanto profissionais de EF.

Foi incrível poder partilhar este ano com pessoas que sempre com uma mão amiga me ajudaram. Sei que nem todos meus colegas que fizeram o EP noutras escolas, podem dizer o mesmo que eu, mas felizmente sou capaz de fazê-lo. Sabendo como os PE são tratados e como são, frequentemente, desvalorizados e menosprezados, foi espantosa a generosidade com que sempre fui tratada e ajudada durante as aulas. No início do ano, esta ajuda, por muito insignificante que parecesse, foi uma grande contribuição para o meu percurso e ao deparar-me com estas atitudes foi “chocante”; nunca pensei que os professores realmente fizessem isso, ajudar incondicionalmente os estagiários. Foi deste momento para a frente que soube que ter a oportunidade de trabalhar ao lado de colegas que estão sempre dispostos a ajudar seria um dos pontos mais positivos deste ano e agora no fim deste ano consigo dizer que essa foi a realidade.

Sei que depois das ajudas que me deram este ano, terei sempre o apoio do colega (professor) Mário, colega (professor) Dinis, colega (professora) Catarina e outros porque mesmo depois da permissão de chamá-los pelos nomes próprios, ainda houve ocasiões em que o professor saiu sempre antes do nome. Não por querer contrariar mas como sinal de respeito e apreço.

“Sempre que este departamento se junta é risada atrás de risada e não consigo deixar de pensar na sorte que tive em não ter entrado na minha primeira escolha de estágio e sim na segunda; pois apesar de Almeida Garrett ter sido a segunda escolha, agora sei que foi a melhor escolha e a mais acertada.”
(excerto do Diário de Bordo, 3 de fevereiro de 2017)

Apesar de a maioria merecer mais do que cinco estrelas, existiram alguns colegas que eram exatamente o oposto. Gostavam mais de ser ajudados do que ajudar e isso é algo que estará sempre presente, não só na escola mas também na vida em geral. Mesmo não tendo sido um dos fatores positivos deste ano, não desvalorizo estas situações pois também elas me ajudaram a crescer enquanto pessoa e enquanto professora de EF.

4.2.8. Direção de Turma

O DT é o professor responsável pela organização das atividades da turma, o qual é nomeado pelos professores da turma, sendo, de preferência, *“um docente profissionalizado”* (Decreto Regulamentar n.10/99, Artigo 7.º, 1, p.4492)¹¹. As competências do DT são, no entanto, objeto de especificação, de acordo com o Artigo 7.º, do Decreto Regulamentar n.º 10/99¹: *“2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete:*

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;*
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;*
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;*

¹¹ Ministério da Educação (1999). Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de junho. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 168, pp. 4490-4494.

e) *Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;*

f) *Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”* (p. 4492).

O DT deve manter a ligação entre a escola e a família, sendo estas as duas grandes instituições fundamentais para o crescimento pleno dos alunos. Ao assistir o PC a desempenhar o papel enquanto DT, foi evidente a relação que tem estabelecido com alguns familiares e como esta ligação é benéfica para o desempenho das suas funções. Tendo o DT um número vasto de tarefas que lhe são atribuídas, este torna-se um elemento fulcral na organização escolar na medida em que ele é o elo de ligação entre escola e a família. De acordo com Peixoto e Oliveira (2003) compete ao DT um alcance de atuações e comportamentos que abrangem três domínios: o da gestão administrativo-burocrática, o pedagógico-curricular e o das relações interpessoais. No domínio administrativo-burocrático está agregada toda a legislação e regulamentação da ação do DT, bem como documentos que formalizam as tomadas de decisão entre elas “*os registos de faltas, os registo e impressos a preencher nas reuniões de avaliação (...), as actas, os procedimentos relacionados com processos disciplinares bem como todo o tipo de documentação produzida pela instituição escolar e referenciada no respectivo regulamento interno.*” (Peixoto & Oliveira, 2003, pp. 32-33). Este domínio agrega as tarefas mais burocráticas da função do DT que geralmente requer mais tempo disponibilizado pelo professor. No domínio pedagógico-curricular o papel principal do DT diz respeito “*à redefinição do currículo e à orientação na construção de projectos pedagogicamente contextualizados (...).*” (Peixoto & Oliveira, 2003, p. 46). Fala-se também da importância conferida ao Conselho de Turma (CT), sendo este o órgão de gestão responsável pela adaptação do currículo estruturado pela instituição escolar ao contexto particular de cada turma. No domínio das relações interpessoais a relação que o DT estabelece com os seus alunos torna-se fundamental, na medida em que a interação entre DT – aluno é permanente ao longo do ano letivo. Apesar de não ter acompanhado de forma regular, a DT da minha turma residente mantinha uma relação calorosa com a

turma. Em várias ocasiões fui capaz de observar como essa relação foi proveitosa, nomeadamente ao acompanhar os alunos em momentos delicados, que mereciam atenção especial. De acordo com Peixoto e Oliveira (2003) entre os professores da turma é o DT que está mais familiarizado com os alunos uma vez que o DT “*é professor de uma das disciplinas do plano de estudos (...); porque contacta com os EE, deles recolhendo informações que possam ajudar na orientação a fornecer aos alunos; porque dispõe de uma hora na qual tenta resolver problemas inerentes à generalidade da turma ou à particularidade de um ou outro aluno.*”¹² (p. 64).

Na experiência que tive durante o ano transato tudo o que foi referido anteriormente foi validado e aplicado. Tive a oportunidade de acompanhar o meu PC enquanto DT e dos três domínios referidos, o domínio administrativo-burocrático foi aquele que consumiu mais tempo ao professor; o domínio das relações interpessoais em certos momentos, revelou-se fundamental para os alunos; a relação que tinha sido estabelecida ao longo dos anos com os alunos, enquanto professor de EF da turma, ajudou o PC/DT a liderar e a relacionar-se com os alunos de forma mais intrínseca, o que também o ajudou no desempenho das suas funções enquanto DT da turma.

¹² A sigla EE refere-se, nesta citação, a Encarregado de Educação.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Efeitos da aplicação de um programa de treino de força em alunos do secundário

4.3.1.1. Resumo

Este estudo tem como objetivo testar o efeito que um programa de treino de treze semanas tem na condição física em alunos do décimo segundo ano de escolaridade, bem como um programa de treino de seis semanas na manutenção dos resultados anteriores. Os participantes foram 107 alunos de uma escola secundária, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos, de seis turmas, tendo sido distribuídas pelo grupo experimental (n=64) e pelo grupo de controlo (n=43). Durante as aulas de educação física, ao grupo experimental foi aplicado um programa de treino de força, duas vezes por semana, durante treze semanas. Posteriormente foi aplicado um programa de treino uma vez por semana, durante seis semanas, com o propósito de manter os resultados anteriores. O grupo de controlo foi sujeito apenas às aulas de educação física. A condição física dos alunos foi avaliada através do Teste Fitschool, em quatro momentos distintos. A análise de dados foi realizada através do programa IBM SPSS versão 24.0, onde foram calculadas as estatísticas descritivas. Os resultados da análise de variância de medidas repetidas verificou que há diminuição dos tempos de Fitschool havendo, consequentemente, uma melhoria significativa da condição física dos alunos. Por outro lado, a aplicação do programa de manutenção (uma vez por semana) verificou-se coincidente com o seu objetivo. Durante este o estudo foi mantido o anonimato, bem como recebido o consentimento informado de todos os participantes. Este estudo permite aos professores desenvolver programas de treino para melhorar a condição física dos alunos em aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Condição Física, Força, Fitschool, Programa de Desenvolvimento da Condição Física, Programa de Manutenção.

4.3.1.2. Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of a thirteen week training program has on students' physical *fitness* as well as a six week training program has in maintaining the previous results in high school students. The participants were 107 students aged between sixteen and seventeen, of six different classes, distributed by the experimental group (n = 64) and by the control group (n = 43). During physical education classes, we applied a strength-training program twice a week for thirteen weeks to the experimental group. Subsequently, a training program was applied once a week for six weeks in order to maintain those results. The control group was subjected only to physical education classes. A physical assessment of students was done using the Fitschool test at four different times. Data analysis was performed using the IBM SPSS software version 24.0, where the descriptive statistics were calculated. The results of the repeated measures analysis of variance verified that there is a decrease in the Fitschool times and, consequently, a significant improvement of the physical *fitness* of the students. On the other hand, the application of the maintenance program for once a week resulted in maintaining the results set previously. During this study the anonymity was maintained, as well as received the informed consent of all participants. This study allows teachers to develop training programs to improve a students' physical *fitness* in physical education classes.

KEYWORDS: Physical *Fitness*, Strength, Fitschool, Physical *Fitness* Development Program, Maintenance Program.

4.3.1.3. Introdução

A condição física é uma das condições humanas primárias, na medida que permite aos seres humanos desempenhar tarefas diariamente, que envolvam alguma destreza manual (Organização Mundial de Saúde, 2007). De acordo com Organização Mundial de Saúde (2007), é recomendado às crianças e jovens que cumpram um total de 60 minutos, no mínimo, de exercício físico de intensidade moderada por dia (estes valores podem sofrer alterações consoante as necessidades e circunstâncias individuais). As atividades sugeridas envolvem caminhadas diárias de ida e volta da escola, práticas informais que abranjam atividades desportivas, como corrida, natação, ciclismo, entre outras (Organização Mundial de Saúde, 2007). Existem inúmeras doenças que podem ser combatidas quando associadas a um nível regular de exercício físico, entre elas, excesso de peso, obesidade e depressão, melhorando significativamente a massa muscular e o bem-estar psicológico de quem pratica, pois saúde também se refere ao bem-estar mental e não apenas ausência de doença (Organização Mundial de Saúde, 2007). Mayorga-Vega et al. (2016) também declaram que bons níveis de condição física em crianças e jovens estão associados a um estado psicológico saudável, relacionados com marcos como depressão e autoestima.

A escola é o local apropriado para a otimização, entre as crianças e jovens, dos níveis de condição física (Schubert et al., 2016). Isto deve-se ao período considerável de tempo que os mesmos dispensam para a escola, visto que a escolaridade é acessível a toda comunidade (Thomas, 2006). Também se torna indispensável a promoção da condição física na escola uma vez que há tempo para implementar certas estratégias, infraestruturas apropriadas, facilitadoras e material disponível da prática de exercício físico; apoio dos professores durante as aulas de educação física; e a possibilidade de haver manutenção das práticas durante o ano letivo (Minatto et al., 2016). O exercício físico deve ser implementado nas aulas de educação física, onde a promoção da condição física deve ser fomentada para a melhoria dos níveis cardiorrespiratórios e aumento da massa muscular (Mayorga-Vega et al., 2016; Ortega et al., 2007; Ruiz et al., 2009). Contudo, durante as aulas de educação

física, em adição ao planeamento da condição física, é necessário implementar também o programa das modalidades desportivas, que ocupa maioritariamente o planeamento anual da disciplina (Mayorga-Vega et al., 2016; Viciano et al., 2014). Sendo assim, mesmo que um programa a longo prazo seja mais eficaz na melhoria da condição física, parece ser mais viável aplicar um programa de curta duração, em complemento com as atividades desportivas na aula de educação física (Mayorga-Vega et al., 2016; Viciano et al., 2014). Outro problema que os professores de educação física enfrentam, é o período de desadaptação pelo qual os alunos passam quando o programa de treino deixa de ser implementado (Mayorga-Vega et al., 2016). Na mesma linha de pensamento, Viciano et al. (2014) sugere que após a aplicação de um programa de desenvolvimento da condição física, os professores de educação física devem elaborar um programa de manutenção durante o ano escolar, para que os alunos retenham níveis semelhantes de condição física.

O tema do presente estudo surge com a necessidade de aproveitamento de espaço da escola cooperante, com todo o material necessário para suprimir uma tendência crescente da população – sedentarismo. Surge em simultâneo a necessidade de incutir nas crianças e jovens hábitos de vida saudável. Este estudo pretende, ainda, constituir-se como uma eventual proposta de trabalho, a ser desenvolvida pelos professores nas aulas de educação física, diminuindo o tempo de paragem a que os alunos estão sujeitos, devido também à falta de espaço ou material.

Deste modo, este estudo tem como objetivo verificar o efeito que um programa de treino de treze semanas tem na condição física dos alunos, bem como os efeitos que um programa de treino de seis semanas tem na manutenção dos resultados anteriores, em alunos de décimo segundo ano de escolaridade.

4.3.1.4. Revisão da Literatura

A tendência global assenta num declínio do nível da capacidade cardiorrespiratória das crianças e dos jovens, sendo que esta pode ser facilmente contrariada com a participação em atividades físicas de alta

intensidade, pelo menos três vezes por semana (Cohen et al., 2011). As intervenções sediadas na escola, com o intuito de desenvolverem a condição física dos alunos permite o desenvolvimento da capacidade cardiorrespiratória quando associada com outros fatores, como o exercício físico e o desenvolvimento da força muscular (Minatto et al., 2016). O treino de força em circuito melhora a capacidade cardiorrespiratória, composição corporal e força muscular, em sessões com uma duração entre, aproximadamente, vinte e cinco a trinta minutos (Silvester, 1992). O mesmo autor refere que o treino de força em circuito envolve exercícios que trabalhem grandes grupos musculares do corpo; sendo que podem ser usados pesos livres, máquinas de *fitness* ou ambos (Silvester, 1992). Diferentes estudos desenvolvidos na área demonstram que as intervenções têm mais efeito na condição física dos alunos quando administradas na escola; programas com o decurso de, aproximadamente, treze a vinte e quatro semanas obtiveram melhores resultados, comparativamente com os programas com duração inferior a doze semanas (Minatto et al., 2016). Relativamente ao número de sessões de treino, segundo Minatto et al. (2016), os melhores resultados na capacidade cardiorrespiratória obtêm-se quando a frequência equivale entre uma a quatro sessões de treino por semana, com uma duração até sessenta minutos. O que acontece frequentemente, resultando num problema para os professores de educação física, é a perda dos níveis de condição física, alcançados previamente, após um período de férias sem qualquer exercício físico (Viciania & Mayorga-Vega, 2016). De acordo com Viciania e Mayorga-Vega (2016), uma alternativa para este problema seria criar um programa de treino de manutenção, nas aulas de educação física, durante o ano letivo, por exemplo numa das duas aulas semanais da disciplina. Desta forma, os níveis atingidos e os benefícios alcançados com o trabalho feito anteriormente não seriam, de todo, desperdiçados, bem como seria possível a lecionação de modalidades desportivas em simultâneo (Viciania & Mayorga-Vega, 2016).

As estratégias aplicadas usualmente nas aulas de educação física convencionais, onde apenas as modalidades desportivas são abordadas, não é suficiente para desenvolverem a capacidade cardiorrespiratória quando

associada com o exercício físico e o desenvolvimento da força muscular (Minatto et al., 2016). As aulas de educação física são, portanto, o local privilegiado para a promoção da condição física, devido às intervenções que podem ser feitas durante este tempo; contudo, estudos realizados anteriormente indicam que as aulas de educação física por si só não são suficientes, mas que quando combinadas com outras estratégias que envolvam exercício físico, têm maior capacidade de promover e desenvolver a capacidade cardiorrespiratória nos alunos (Minatto et al., 2016). O treino intervalado de alta intensidade, na sua generalidade, promove adaptações específicas no sistema nervoso que levam a um maior recrutamento de sincronização muscular, bem como, à melhoria da função muscular que permite adaptações significativas na força e potência (French, 2016). Este tipo de treino tem também efeitos positivos na massa óssea e nos músculos associados ao tecido cognitivo, sendo que os músculos esqueléticos sofrem grandes adaptações quando coordenadas com o exercício (French, 2016). Também Westcott (1996) declara que o treino de alta intensidade enfatiza a intensidade dos exercícios realizados ao invés da duração dos exercícios. Sendo que o treino de alta intensidade segue-se por princípios para a prescrição do programa de treino: a seleção e ordem dos exercícios (inicialmente exercícios que trabalhem grandes grupos musculares, seguido de grupos mais específicos); frequência das sessões de treino (duas sessões de treino de força por semana acarretam benefícios similares a três sessões de treino, como alternativa); número de séries (séries de exercícios bem executados); número de repetições; progressão dos exercícios; ordem do trabalho durante o programa de treino (começar por um aquecimento antes de encetar pelo treino de força); e intensidade (para melhores resultados a alta intensidade deve estar associada a uma correta performance técnica dos exercícios) (Westcott, 1996).

Na mesma linha de pensamento, o treino segue-se por princípios que se aplicam na generalidade à população, mas existem quatro fatores que afetam a prescrição do programa de treino: a especificidade e individualização (os programas de treino são delineados com um objetivo específico); sobrecarga (o

treino deve superar as exigências do trabalho anterior, que pode ser conseguido através do aumento das cargas, repetições, séries ou na diminuição dos tempos de repouso); progressão (modificar constantemente o programa de treino, através da frequência ou aumento da dificuldade na seleção dos exercícios, que pode ser alcançada através de exercícios com o mesmo padrão de movimento mas com uma maior exigência técnica); e variação (alteração dos exercícios para manter a motivação) (Clayton et al., 2015).

Finalizando é na aula de educação física que o professor tem a possibilidade de dar resposta aos problemas relativos ao desenvolvimento da condição física. É fundamental que o professor desenvolva um programa ousado para manter os alunos motivados para este tipo de trabalho, uma vez que a aula é um local privilegiado para combater as tendências da população, trabalhando uma componente pouco valorizada como é a condição física.

4.3.1.5. Metodologia

4.3.1.5.1. Participantes

Participaram neste estudo, 107 alunos de uma escola secundária, provenientes de seis turmas matriculadas no décimo segundo ano de escolaridade, sendo 57 raparigas e 50 rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos de idade; o grupo experimental era composto por 64 alunos (40 raparigas e 24 rapazes), sendo que o grupo de controlo era constituído por 43 alunos (17 raparigas e 26 rapazes). Do total, 46 alunos praticam atividades desportivas fora do contexto escolar (29 do grupo experimental, 17 do grupo de controlo); 61 alunos não praticam qualquer atividade desportiva (35 do grupo experimental, 26 do grupo de controlo).

De acordo com os inquéritos preenchidos pelos participantes, a maioria não sofre de problemas de saúde, com exceção de doença inflamatória crónica das vias aéreas (asma – controlada por parte dos alunos, fazendo-se acompanhar de inalador em todas as aulas), participantes com problemas de visão, participantes com hipersensibilidade do sistema imunitário (alergias), uma participante com condromalacia patelar e uma participante com transtorno

depressivo, não apresentando razões impeditivas para realizarem o programa de desenvolvimento da condição física.

4.3.1.5.2. Instrumentos

Um programa de treino de força foi aplicado aos alunos do grupo experimental nas aulas de educação física. Durante os meses de setembro a janeiro, o grupo experimental realizou duas sessões de treino por semana, trinta minutos cada totalizando vinte e três sessões de treino, equivalente a treze semanas. O circuito de treino de força (Figura 2) era constituído por oito exercícios, que eram repetidos em três séries: abdominal, prancha, agachamento, afundo ou subida de banco, supino, remada alta no *TRX* (*Total Body Resistance Exercise*), *burpee* e *kettlebell swing*.



Figura 2 - Circuito de Treino de Força (Inicial)

Durante os meses de fevereiro e março, o grupo experimental realizou uma sessão de treino por semana, trinta minutos, em que o restante tempo da aula era despendido na prática de uma modalidade desportiva, totalizando seis sessões de treino, equivalente a seis semanas, constituindo-se como um programa de manutenção da condição física, sendo que a segunda aula de educação física da semana era destinada, também, à prática de uma modalidade desportiva. Nestes dois meses houve necessidade de modificar os exercícios do circuito de treino, na medida de motivar os alunos para a realização deste trabalho complementar. Neste sentido, o circuito de treino

(Figura 3) era constituído, à semelhança do anterior, por oito exercícios, repetidos em três séries: abdominal, prancha em dois apoios (um membro superior e o membro inferior contrário), agachamento com salto, flexão dos membros superiores num plano elevado, corda naval, saltos à corda, remada alta no *TRX* ou elevações na barra fixa e cadeira isométrica.



Figura 3 - Circuito de Treino de Força (Novo)

A cada três semanas de treino, os exercícios progrediam, para os alunos que no final desse intervalo de tempo evidenciassem evoluções significativas; para os alunos que não evoluíam tão rapidamente, o mesmo plano de treino era mantido. O tempo de exercício era de trinta segundos, com uma pausa de quinze segundos entre exercícios, que permitia uma rotação dos alunos pelas diferentes estações. No término de cada série, os alunos tinham um período de descanso de dois minutos, para se prepararem para a série seguinte.

Como forma de impedir paragens e apelar também à autonomia e responsabilidade dos alunos, foi providenciado, em todas as aulas de educação física em que era realizado o programa de treino, um Cartão do Aluno Fit (Figura 4), que continha o plano de treino especializado e individualizado. Neste Cartão do Aluno Fit, eram apresentados os exercícios a cumprir, o número mínimo de repetições por exercício, o número de séries do circuito de treino, o tempo despendido para a prática e para o repouso, o material a usar em cada exercício e as variantes/progressões de cada exercício. Estes cartões eram individuais e especializados para cada aluno,

sendo que o plano de treino era formulado consoante as características de cada um dos alunos, conforme a avaliação inicial.

CARTÃO DO ALUNO FIT					
Nome: Vítor Daniel Onofre Pereira			Data: 04-11-2016		
Idade	Género	Altura	Peso	IMC	
18	Masculino	1, 76 m	74, 6 Kg	24,08	
Exercícios	Máquinas / Material	Peso / Repetições	Tempo de execução	Tempo de descanso	Séries
Agachamento	-	20 Rep	30"	20"	3
Subida no banco	-	12 Rep	30"	20"	3
Crunch	Colchão; Bola medicinal	4kg	30"	20"	3
Prancha	Colchão	20"	30"	20"	3
Supino	Manúbrio	30kg	30"	20"	3
Remada Alta	TRX	15 Rep	30"	20"	3
Burpee	-	10 Rep	30"	20"	3
Kettlebell Swing	Kettlebell	12kg	30"	20"	3

Figura 4 - Cartão do Aluno Fit

Este planeamento, programa e respetivo estudo, foi apresentado e explicado aos alunos do grupo experimental em aulas teóricas, no início do ano letivo, nas quais foram apresentados os exercícios e a devida demonstração, acentuando os erros a evitar na execução de cada exercício, a apresentação do Cartão do Aluno Fit e a própria utilização, a explicação da aplicação utilizada nas aulas práticas (controlo remoto do tempo de exercício e do tempo de repouso), a organização das aulas e dos grupos de trabalho, o instrumento de avaliação (Teste Fittestschool), bem como, os momentos durante o ano letivo a ser aplicado.

Os alunos do grupo de controlo também realizavam as aulas de educação física duas vezes por semana durante o mesmo período de intervenção que o grupo experimental. As aulas tinham, igualmente, a duração de setenta e cinco minutos e consistiam num aquecimento para preparar fisiologicamente o organismo dos alunos para a parte fundamental da aula (correspondente de quinze a vinte minutos), parte fundamental, abordagem de uma modalidade

desportiva (aproximadamente quarenta minutos) e uma parte final, de relaxamento e retorno à calma (de cinco minutos).

Foi entregue a todos os participantes um consentimento informado, sendo que o mesmo foi, posteriormente, assinado pelos encarregados de educação

4.3.1.5.3. Procedimentos de recolha de dados

Testes de campo são, na sua generalidade, mais fáceis de aplicar, contrariamente aos testes de laboratório, uma vez que requerem menos tempo e são precisos materiais e equipamentos mais baratos (Vanhelst et al., 2016). Neste sentido, o teste de campo é escolhido pois: (i) é fácil de aplicar por um professor de educação física, (ii) envolve pouco equipamento, a um baixo custo, (iii) é seguro, (iv) é facilmente adaptado de acordo com a idade e (v) consegue avaliar a condição física num curto período de tempo (Vanhelst et al., 2016).

Os alunos foram avaliados em quatro momentos distintos, através do teste Fitschool (Figura 5), pois de acordo com Garganta e Santos (2015), este teste inclui os movimentos básicos do ser humano como “(...) *saltar, agachar, lançar, tracionar, elevar uma carga do chão, equilibrar.*” (p. 148). Esta bateria de teste é constituída por seis exercícios, dispostos em forma de circuito, no qual o aluno dá início ao mesmo realizando dez repetições do agachamento com torção no *TRX*, seguido de dez repetições do passe de peito com bola medicinal (4 kg para os rapazes e 3 kg para as raparigas) no plano sagital, passando para a estação seguinte de equilíbrio na plataforma de instabilidade, trocando os cones de posição e batendo uma palma acima da cabeça, realizando dez repetições, posteriormente segue para a estação do desenvolvimento com *kettlebell* (12 kg para os rapazes e 10 kg para as raparigas), realizando dez vezes, desloca-se para a estação dos saltos à corda a pés juntos, fazendo vinte saltos, na última estação realiza dez burpees, finalizando com uma corrida de 9 metros, passando a marca estipulada, terminando a prova, bem como a paragem do tempo.

CrITÉRIOS de execução dos exercícios do teste FitSchool:

- Agachamento com torção no *TRX* conta o número de vezes que toca com a mão no chão, com os membros inferiores em flexão e agarrado com uma mão no *TRX*;
- Passe de peito com bola medicinal (4 kg para os rapazes e 3 kg para as raparigas) no plano sagital, conta o número de vezes que a bola toca acima dos 2 metros e é agarrada ao nível do peito, fletindo as pernas para lançar;
- Equilíbrio na plataforma de instabilidade, trocando os cones de posição e batendo uma palma acima da cabeça, dez vezes, conta o número de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os sinalizadores, sendo que a posição de ambos os pés tem de estar em apoio na plataforma;
- Desenvolvimento com kettlebell (12 kg para os rapazes e 10 kg para as raparigas) conta o número de vezes que o kettlebell toca no chão;
- Saltos à corda a pés juntos, conta o número de vezes que salta, correspondendo a uma passagem simples da corda;
- Burpees conta o número de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos membros inferiores em prancha.

Na contagem das repetições, sempre que um dos erros a seguir explicados ocorre, a devida repetição não é adicionada à contagem final: agachamento com torção no *TRX* – não fletir completamente e não estender completamente os membros inferiores; passe de peito com bola medicinal plano sagital – não acertar na marca ou acima dos 2 metros ou deixar a bola cair no chão; equilíbrio na plataforma de instabilidade, trocando os cones de posição – tocar no solo com a plataforma, não estar em equilíbrio ou tirar um pé da plataforma; desenvolvimento com kettlebell – não estender os membros superiores acima da cabeça ou não bater com o kettlebell no chão; saltos à corda – contar sem a corda passar por baixo do corpo; e burpees – não colocar o tronco em prancha ou não saltar para terminar o movimento.

Os momentos de avaliação situaram-se no primeiro e segundo períodos do ano letivo, para as seis turmas de participantes que compõem o grupo experimental e o grupo de controlo. O primeiro momento foi durante as avaliações diagnósticas (semana de 17 a 21 de outubro); segundo momento durante as avaliações sumativas do final do primeiro período (semana de 12 a 16 de

dezembro); terceiro momento aquando da finalização do programa de treino (semana de 30 de janeiro a 3 fevereiro); o último momento, durante as avaliações sumativas do final do segundo período (semana de 27 a 31 de março).

Para simplificar o registo de dados durante a aplicação do teste Fitschool, evitando erros e mantendo o registo o mais fidedigno possível, os dados foram recolhidos pelas três professoras que compõem o núcleo de estágio, no controlo da contagem das repetições, técnica e tempo.

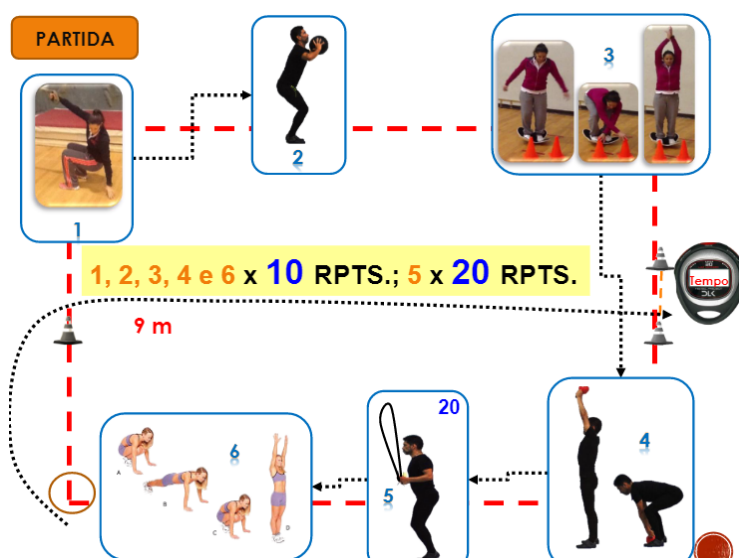


Figura 5 - Teste Fitschool

4.3.1.5.4. Procedimentos de análise de dados

Nos procedimentos estatísticos utilizados, foram calculadas as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos dois grupos que compõem a amostra (Grupo Experimental e Grupo de Controlo). As diferenças entre os grupos foram analisadas recorrendo a Testes de efeitos entre sujeitos e Comparações por Método Pairwise. Os efeitos da intervenção do programa de desenvolvimento da condição física foram analisados através de Análise de Variância de Medidas Repetidas (variante: tempo; variante: grupo). O nível de significância em todas as análises foi ajustado para 0,05. As análises

estatísticas foram realizadas utilizando IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 24.0.

4.3.1.5.5. Questões éticas

Durante um estudo de investigação, o investigador deve zelar pelo cumprimento do código ético, pela honestidade e pelo rigor.

A investigação pede a colaboração de pessoas, principalmente os participantes envolvidos no estudo, sendo que o investigador deve obter, inicialmente, o consentimento informado. O consentimento informado promove a liberdade e autonomia de escolha e está relacionado com uma boa prática na condução de estudos científicos, protegendo também os direitos dos participantes, sendo que as pessoas adotam melhor as decisões quando possuem todas as informações; participam de livre vontade e são livres de abandonar quando acham necessário ("Consentimento Informado, Livre e Esclarecido", 2012). Em concordância manter o anonimato dos participantes torna-se fundamental. De acordo com Frois (2010) o anonimato *“não corresponde apenas à ausência de identificação no sentido legal e burocrático, nem somente à impossibilidade de identificar laços familiares ou reconstruir histórias pessoais.”* (p.165). Desta forma o investigador deve ocultar a informação pessoal dos participantes, defendendo a sua privacidade e confidencialidade.

4.3.1.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Na linha do tempo, a esfericidade considerada, no valor F é igual a 133.63, com correspondente valor de prova (P) <0.001 . Isto significa que há diferenças estatisticamente significativas no Fittschool ao longo do tempo, independentemente do grupo a que os participantes fazem parte.

Na linha do grupo, a esfericidade considerada, no valor F é de 3.10, com correspondente valor de prova (P) de 0.081. Significa que não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (experimental e controlo), independentemente do momento de avaliação.

Na linha de interação entre o tempo e o grupo (experimental e controlo) o valor do F é 0.56 com correspondente valor de prova (P) de 0.645. Isto significa que

a interação da combinação das duas variáveis (tempo e grupo) não é estatisticamente significativa, ou seja, na variável Fitschool, o comportamento observado do grupo experimental e do grupo de controlo é semelhante ao longo do tempo de intervenção.

Isto sugere que ao longo do período de intervenção, os tempos foram diminuindo nos diferentes momentos de avaliação para ambos os grupos (Tabela 2).

Tabela 2 - Estatísticas Descritivas (Médias e Desvios-padrão), Teste-F e valor de prova (P) para a análise de variância de medidas repetidas (ANOVA) para o Fitschool.

	Grupos			ANOVA		
	Tempo (s)	GE ¹³	GC ¹⁴	Tempo	Grupo	Tempo* Grupo
Fitschool	T1	173,69 (38,21)	161,58 (51,00)	133,63 (<0.001)	3.10 (0.081)	0.56 (0.645)
	T2	130,95 (28,37)	122,88 (23, 56)			
	T3	122,70 (27,05)	115,09 (20,57)			
	T4	109,97 (22,67)	106,07 (16,60)			

A tabela seguinte (Tabela 3) indica o que aconteceu em cada grupo em particular ao longo dos momentos de avaliação.

A primeira linha refere-se ao grupo experimental. Podemos ver que do momento 1 para o momento 2 houve uma diminuição significativa do ponto de vista estatístico, sendo o valor de prova (P) <0.001. Do momento 2 para o momento 3 também, visto que o valor de prova (P) é de <0.001. Do momento 3 para o momento 4, há diferenças estatisticamente significativas pois o valor de prova (P) é de <0.001.

¹³ GE refere-se ao grupo experimental.

¹⁴ GC refere-se ao grupo de controlo.

A segunda linha refere-se ao grupo de controlo. Podemos ver que do momento 1 para o momento 2 houve uma diminuição significativa do ponto de vista estatístico ($p=0.000$). Do momento 2 para o momento 3 também, visto que o valor de prova (P) é de 0.021. Do momento 3 para o momento 4 não há diferenças estatisticamente significativas pois o valor de prova (P) é de 0.119; como é maior que 0.05, não há diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 3 - Comparações pelo método Pairwise, em cada um dos momentos de avaliação para o grupo experimental e grupo de controlo.

	Tempo (I)	Tempo (F)	Sig.
Grupo Experimental	1	2	<0.001
	2	3	<0.001
	3	4	<0.001
Grupo de Controlo	1	2	<0.001
	2	3	0.021
	3	4	0.119

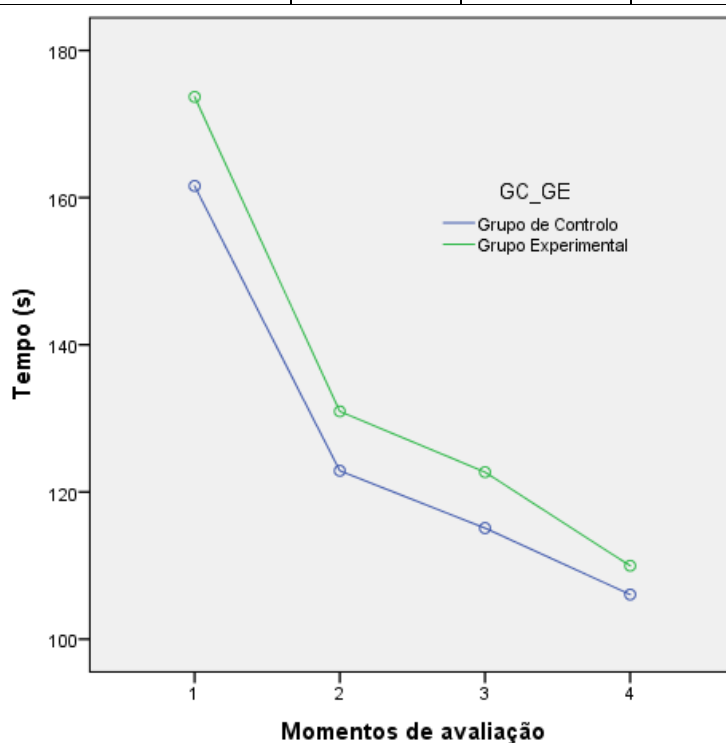


Figura 6 - Fitschool

O principal objetivo do presente estudo era examinar os efeitos de um programa de treino de treze semanas, bem como os efeitos que um programa

de treino de seis semanas tem na manutenção dos níveis atingidos previamente, em alunos de décimo segundo ano de escolaridade.

O problema que os professores de educação física enfrentam durante as aulas é a magnitude dos programas, visto que é esperada a abordagem de variados conteúdos, como modalidades desportivas, condição física e expressão corporal (Viciania et al., 2014). Não é, de todo, exequível que um programa que desenvolva a condição física nos alunos seja prolongado durante todo o ano letivo (Viciania et al., 2014).

Foi possível observar, durante o período de intervenção, que um programa de treino de força aplicado duas vezes por semana durante treze semanas tem efeitos positivos na condição física dos alunos. Em estudos semelhantes, foi também observado que programas que desenvolvam este padrão de trabalho, com a aplicação de um programa de treino duas vezes por semana, têm maior efeito na condição dos jovens (Minatto et al., 2016).

No presente estudo são reconhecidas diferenças estatisticamente significativas no tempo de Fittest, independentemente do grupo a que os participantes fazem parte, durante os momentos de avaliação, sendo que o desempenho observado do grupo experimental e do grupo de controlo é semelhante ao longo do tempo de intervenção, na medida que ambos diminuíram o seu tempo no teste Fittest. É deduzido que o programa de treino de força, bem como, as aulas de educação física são capazes de imprimir efeitos na condição física dos alunos, como foi possível observar através dos resultados obtidos, como demonstra na Figura 6.

Após uma paragem, os níveis previamente atingidos de condição física podem sofrer alterações se não for aplicada nenhuma intervenção que contrarie esse efeito (Viciania et al., 2014). Daí que seja necessário implementar um programa de manutenção para manter os resultados obtidos anteriormente. Sendo assim, no grupo experimental do momento 3 para o momento 4 (período de manutenção de seis semanas) é possível observar diferenças estatisticamente significativas, tendo este grupo recebido a intervenção de um programa de treino de força de manutenção durante uma vez por semana, completando com as modalidades desportivas no restante tempo de aula. Contrariamente, no

grupo de controlo entre o momento 3 e o momento 4 (período de manutenção de seis semanas) não é possível discernir diferenças estatisticamente significativas, visto que este grupo apenas foi sujeito às aulas de educação física tradicionais, desenvolvendo as modalidades desportivas.

4.3.1.7. Conclusões e Limitações do estudo

Partindo da premissa de que todas as investigações possuem algumas limitações, torna-se premente tomarmos consciência das mesmas. Durante o período de intervenção, tornou-se evidente que alguns aspetos poderão ter tido influência nos resultados obtidos, tais como a assiduidade dos participantes nas aulas de educação física e, consequentemente, a realização do circuito de treino e a falta de empenho durante a aplicação do circuito de treino.

Em conclusão, os resultados do presente estudo sugerem que é possível desenvolver e melhorar a condição física durante as aulas de educação física, simultaneamente às aulas regulares, e manter os níveis atingidos com circuitos de treino de força.

Durante o período de intervenção foi possível observar na prática que os alunos que foram sujeitos ao circuito de treino de força estavam mais propensos para a prática da modalidade desportiva (particularmente de basquetebol) após a realização do circuito de treino; devido à organização da aula de educação física (turma separada em dois grupos de trabalho, em que um se mantinha no circuito de treino e o outro na prática da modalidade), foi possível que os alunos estivessem mais tempo em atividade motora, havendo menos pausas e poucos períodos de espera para realizar o exercício, estando todos os alunos em atividade permanente.

Outro importante resultado deste estudo foi a possibilidade de ser aplicado um programa de treino durante uma vez por semana, permitindo também a abordagem de outros conteúdos durante o ano letivo. A aplicação de um circuito de treino uma vez por semana parece então ser suficiente para manter os níveis alcançados pelos alunos, complementando esta intervenção com a prática das modalidades desportivas no restante tempo da aula. Estes resultados evidenciam ser possível que os professores de educação física

desenvolvam um programa de curta duração visando a melhoria da condição física dos alunos, seguido de um programa de manutenção, conseguindo conciliar este trabalho com a abordagem das modalidades desejadas previstas nos programas nacionais de educação física.

4.3.1.8. Referências Bibliográficas

- Clayton, N., Drake, J., Larkin, S., Linkul, R., Martino, M., Nutting, M., & Tumminello, N. (2015). *FOUNDATIONS OF FITNESS PROGRAMMING*: National Strength and Conditioning Association.
- Cohen, D. D., Voss, C., M.J.Taylor, Delextrat, A., Ogunleye, A. A., & Sandercock, G. R. (2011). Ten-year secular changes in muscular fitness in English children. *Acta Paediatr*, 100(10), 175-177.
- Consentimento Informado, Livre e Esclarecido. (2012). *Compromisso Ético* Consult. 14 de julho de 2017, disponível em <http://www.fmh.ulisboa.pt/pt/instituicao/conselho-de-etica/documentos-cefmh/consentimento-informado>
- French, D. (2016). Adaptations to Anaerobic Training Programs. In G. G. Haff & N. T. Triplett (Eds.), *Essentials of Strength Training and Conditioning* (4th ed., pp. 87-113): National Strength and Conditioning Association.
- Frois, C. (2010). Reflexões em torno do conceito de anonimato. *Análise Social*, 45(194), 165-177.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 125-157). Porto: Editora FADEUP.
- Mayorga-Vega, D., Montoro-Escano, J., Merino-Marban, R., & Viciania, J. (2016). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: A

- cluster-randomized controlled trial. *European Physical Education Review*, 22(2), 243–259.
- Minatto, G., Filho, V. C. B., Petroski, E. L., & Berria, J. (2016). School-Based Interventions to Improve Cardiorespiratory Fitness in Adolescents: Systematic Review with Meta-analysis. *Sports Med*, 46, 1273–1292.
- Organização Mundial de Saúde. (2007). *Physical activity and health in Europe: evidence for action*: WHO Press, World Health Organization.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2007). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes*, 32(1), 1-11.
- Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43(12), 909-923.
- Schubert, A., Januário, R. S. B., Casonatto, J., & Sonoo, C. N. (2016). Physical fitness and Sports activities for children and adolescents. *Rev Bras Med Esporte*, 22(2), 142-146.
- Silvester, L. J. (1992). *WEIGHT TRAINING: For Strength and Fitness*. Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Thomas, H. (2006). Obesity prevention programs for children and youth: why are their results so modest? *HEALTH EDUCATION RESEARCH*, 21(6), 783–795.
- Vanhelst, J., Béghin, L., Fardy, P. S., Ulmer, Z., & Czaplick, G. (2016). Reliability of health-related physical fitness tests in adolescents: the MOVE Program. *Clin Physiol Funct Imaging* 36, 106–111.
- Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152.
- Viciana, J., Mayorga-Vega, D., & Merino-Marban, R. (2014). Physical education-based planning for developing and maintaining students' health-related physical fitness levels. In R. Todaro (Ed.), *Handbook of physical education research. Role of school programs, children's*

attitudes and health implications. (pp. 237-252). Nova Iorque: Nova Science Publisher.

Westcott, W. (1996). *Building STRENGTH and STAMINA: New Nautilus Training for Total Fitness.* USA: Human Kinetics.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

E assim o meu percurso de descoberta chega ao fim. É ao concluir este ano de estágio profissional que penso que ainda agora comecei. É, sem dúvida, o culminar de uma etapa fundamental no meu crescimento, mas enquanto viver, irei aprender; quer no mundo como na profissão docente. Claro que sinto uma certa nostalgia a invadir todo o meu ser; afinal, nunca voltarei a ter uma experiência tão enriquecedora de estágio, nem poder fazê-lo com as mesmas pessoas, contudo a vida ensina-nos a confiar que melhores coisas virão.

Olho para este ano e sinto-me privilegiada por não só ter conseguido acabar esta etapa mas pelas pessoas que intrinsecamente fizeram parte dela. O meu professor cooperante acompanhou-me durante todas as aulas, foi essencial cada aspeto negativo que evidenciou, mesmo que em certas alturas tivesse sido bom ouvir um elogio, melhorou a minha prática e ajudou-me a crescer enquanto professora. Quanto à minha professora orientadora, os seus conselhos, as palavras de incentivo e todas as vezes que me motivou para continuar esta aventura, sem esquecer a tranquilidade que me transmitiu nos momentos de desespero e aflição durante a elaboração do relatório. O núcleo de estágio por ter partilhado comigo este ano, pela amizade que cresceu entre nós, pelo apoio e acompanhamento durante as aulas, eram a minha palavra de conforto nos momentos difíceis. Aos meus primeiros alunos, pela motivação em lecionar cada aula, pela compreensão e ajuda, pela facilidade que tive em me relacionar com eles e eles comigo. Aos funcionários da escola, especialmente ao funcionário do pavilhão, por todas as risadas e conversas que partilhou comigo e por toda a simpatia e disponibilidade ao longo do ano. Sinto que todos, sem exceção, me guiaram para um futuro sublime e me fizeram crescer enquanto ser humano e professora. Todas as aprendizagens que fiz, todo o conhecimento que me foi transmitido durante estes dois anos, foram também, de certa forma, transmitidas aos meus alunos, durante as aulas de educação física. É com o findar deste ano que percebo que os professores não fazem parte só da vida académica dos seus alunos; faz parte da profissão docente motivá-los constantemente, incentivá-los a ultrapassar obstáculos e educá-los

com valores que lhes permitam ser cidadãos responsáveis. Se quando me perguntavam o que queria ser quando crescesse eu dizia que era professora de educação física, ainda não conhecendo esta profissão. Agora, depois de todas as aprendizagens, de todas as vivências, de todos os obstáculos ultrapassados e erros cometidos, dos dilemas entre o que fazer e o que deixar para trás, quando me perguntam o que sou, digo com mais orgulho e confiança: “Eu sou professora de educação física”.

Apesar de todos os motivos que mencionei, as perspectivas de um futuro próximo na docência são escassas e é essa a causa do sabor agri-doce com que acabo. A atual conjuntura do país leva-me a enveredar por outros caminhos até conseguir ingressar na profissão que sempre desejei. Continuarei o meu percurso enquanto treinadora no Grupo Desportivo Bolacesto, encarregue do escalão mini 8 pelo segundo ano consecutivo, que me dará experiência que poderei aplicar quando, finalmente, voltar à escola.

Aguardo com ansiedade que o prognóstico mude e me permita aplicar novamente tudo o que aprendi, regressar às aulas de educação física, fazendo o que melhor sei fazer: potenciar o desenvolvimento dos alunos, de forma a prepará-los como um todo para a vida futura.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros Professores de Educação Física sobre a sua Influência Social. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigaçãoda Prática Profissional* (pp. 111-126). Porto: Editora FADEUP.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: Edições McGraw-Hill Interamericana de España.
- Barlow, M. (2003). *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1999). Contexto e Perspectivas. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2006). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 125-157). Porto: Editora FADEUP.
- Gómez-Mármol, A., & Valero, A. (2015). Management of time in physical education lessons: strategies to improve teaching processes. *Journal of Sports and Health Research*, 7(2), 73-80.

- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*: Edições ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). EUA: Human Kinetics.
- Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula* (1ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em Educação Física: Aspectos Biológicos e Educacionais*. Brasil: Editora Manole.
- Lee, T. D., & White, M. A. (1990). Influence of an unskilled model's practice schedule on observational motor learning. *Human Movement Science*, 9, 349-367.
- Lopes, T., Cruz, J. C., & Rolim, R. (2015). O Cubo-Mágico de um estudante estagiário. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 297-310). Porto: Editora FADEUP.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios. In J. Machado, J. M. Alves, A. Bolivar, I. Freire, J. Amado, J. Formosinho, J. Azevedo, J. Verdasca, L. Veríssimo, M. d. C. Roldão & M. S. Guerra (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora.
- McCullagh, P., & Meyer, J. K. (1997). Learning Versus Correct Models: Influence of Model Type on the Learning of a Free-Weight Squat Lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 56-61.

- Pastur, R. P. (2010). Modificación de la conducta de una clase de Educación Física: Utilización de estrategias psicológicas y pedagógicas para disminuir el tiempo de permanencia en vestuarios. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 5(20-35).
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2003). *Manual do Diretor de Turma - Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Edições ASA.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pollock, B. J., & Lee, T. D. (1992). Effects of model's skill level on observational motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 25-29.
- Reina, M. (2015). Ser Professor Cooperante: em modo de despedida... In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 85-89). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2ª ed.). EUA: Mosby - Year Book.
- Rodrigues, E. (2015). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reação à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Lisboa: Dissertação de Tese de Doutoramento apresentada a FMH-UTL.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços.

- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. A. d. (2015). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193-205). Porto: Editora FADEUP.
- Sérgio, M. (2014). Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 13-26). Porto: Editora FADEUP.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Vasconcellos, C. d. S. (2005). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar* (15ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. USA: Human Kinetics Books.

ANEXOS

Anexo I - Ficha Biográfica do Aluno

FICHA BIOGRÁFICA DO ALUNO

1. Identificação do aluno

Nome _____ N.º _____
Ano ____ Turma ____
Data _____ de Nascimento _____/_____/____ Idade _____
Morada _____
Código Postal _____ Localidade _____ Nacionalidade _____ Já foi
imigrante? _____
Em que país? _____ Durante quantos anos? _____ Quando
regressou? _____
Peso _____ Altura _____

2. Dados relativos à saúde

Tens alguma dificuldade? ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Motora ☐ De linguagem
Tens algum problema de saúde? _____ Se sim, qual?

Contacto a estabelecer em caso de urgência:

3. Dados relativos à vida escolar

A que horas costumas levantar-te? _____ E
deitar? _____
Tomas sempre o pequeno-almoço em casa? ☐ Sim ☐ Não,
Onde? _____
Como te deslocas para a escola? ☐ a pé ☐ de autocarro
☐ de automóvel ☐ outro
Qual? _____
Quanto tempo demora no percurso? ☐ 5 a 10 minutos ☐ 10 a 20 minutos
☐ 20 a 30 minutos ☐ mais de 30
minutos
Tiveste repetências? _____ Em que anos? _____ Quantas vezes?
_____ Qual foi a nota de Ed. Física que tiveste no ano anterior? _____

Quais as tuas disciplinas preferidas?

1. O presente questionário pretende identificar o nível de atividade física dos jovens, por isso, são colocadas questões sobre os teus hábitos de atividade física, mas não te preocupes em acertar ou errar, porque não existem respostas certas ou erradas. Procura ser sincero nas tuas respostas e, desde já agradeço a tua colaboração.

Fazes parte de atividades desportivas fora da escola (num clube ou noutro sítio)?

☐ Nunca ☐ Menos de uma vez por semana ☐ Uma vez por semana ☐ Quase todos os dias

Participas em atividades de lazer (ocupação do tempo livre) sem integrares um clube?

☐ Nunca ☐ Menos de uma vez por semana ☐ Uma vez por semana ☐ Quase todos os dias

Para além das horas letivas, quantas vezes praticas desportos durante, pelo menos, trinta minutos?

☐ Nunca ☐ Menos de uma vez por semana ☐ Entre 2 a 3 vezes por semana ☐ Quase todos os dias

Fora do tempo escolar, quanto tempo por semana dedicas à prática de atividades desportivas ao ponto de ficares ofegante (respirar depressa e com dificuldade) ou transpirando?

☐ Nunca ☐ Entre meia hora a uma hora ☐ Entre 2 a 3 horas ☐ 4 horas ou mais

Praticas desporto? ☐ Sim ☐ Não Se sim, qual? _____ **Federado?** ☐ Sim ☐ Não Se sim, onde? _____

Participas em competições desportivas?

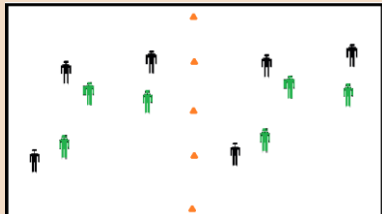
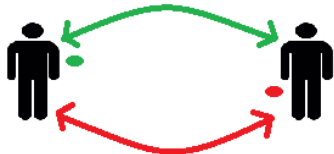
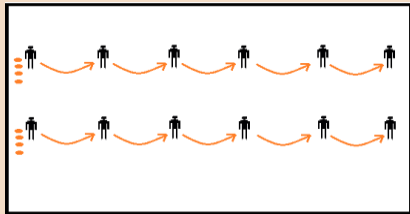
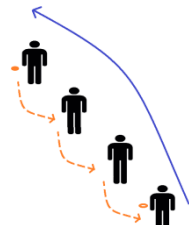
☐ Nunca participei ☐ Não participo mas já participei ☐ Sim, a nível escolar ☐ Sim, ao nível de um clube

Na tua opinião, qual é a importância da disciplina de Educação Física?

Fase de Decisão

Módulo 7 – Progressões de
Aprendizagem

Módulo 7 – Progressões de Aprendizagem

Situações de Aprendizagem	Objetivos Específicos	Figura
Habilidades Técnicas		
Passe		
Os alunos organizam-se em equipas de 3 elementos e realizam 10 passes entre si, jogando 3 contra 3. Quando fizerem os 10 passes ganham 1 ponto e muda a posse de bola.	<p>Segurar a bola com as duas mãos.</p> <p>Tarefa de Introdução.</p>	
<p>Bola de espelhos</p> <p>Os alunos organizam-se a pares, frente a frente, com uma bola para cada aluno. Os alunos começam parados e têm de passar ao mesmo tempo uma vez pelo lado direito e outra pelo lado esquerdo e assim sucessivamente.</p> <p>Variante: um aluno desloca-se para a frente e para trás; deslocam-se os 2 alunos ao mesmo tempo, mas ao comando de um deles (se avançar ele também avança, se recuar o outro aluno também recua).</p>	<p>Segurar a bola com as duas mãos. Último impulso com os dedos.</p> <p>Tarefa de Introdução.</p>	
<p>Os alunos organizam-se em grupos de 6 elementos e realizam passes para a esquerda/direita, rodando o tronco ao mesmo tempo que realizam o passe e tendo atenção em dirigir o passe para as mãos do colega.</p> <p>Variante: corrida de estafetas.</p> <p>Os alunos organizam-se em grupos de 4 elementos, em coluna. À vontade pelo espaço definido a bola começa no aluno que está à frente e este tem de passar para o colega que está atrás de si e assim sucessivamente até chegar ao último; quando o último receber a bola deve avançar e colocar-se à frente do colega que iniciou o exercício e assim progressivamente.</p>	<p>Orientar o corpo para o colega. Segurar a bola mantendo as mãos em formato 'w' ao receber.</p> <p>Tarefa de Extensão.</p>	
	<p>Receber a bola em movimento. Orientar o corpo para o colega.</p> <p>Tarefa de Extensão.</p>	

Os alunos organizam-se em duas colunas. Começa o primeiro aluno da coluna que têm a bola, passa para o colega da coluna do lado e avança para apanhar a segunda bola, fazendo o mesmo, passando ao colega. Os alunos vão avançando e recebendo a bola do colega da coluna do lado até não haver mais bolas, realizando passe para o lado direito e para o lado esquerdo.

Receber a bola em movimento. Orientar o corpo para o colega.
Tarefa de Aplicação.



Habilidades Táticas

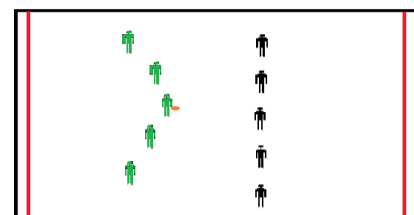
Avançar, Apoiar e Pressionar

Tag Rugby

Os alunos organizam-se em equipas de 5 elementos e jogam Tag Rugby, 5x5: os alunos avançam no campo e são obrigados a passar a bola se o adversário lhe retirar umas das fitas que leva à cintura; o colega que lhe tira a fita tem, obrigatoriamente, de gritar 'TAG', e devolver em mão a fita em falta ao colega.

Avançar nos espaços vazios. Apoiar o portador da bola. Manter a posse de bola.

Tarefa de Introdução.

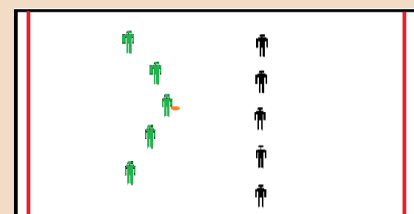


Bitoque Rugby

Os alunos organizam-se em equipas de 5 ou 6 elementos e jogam Bitoque Rugby, 5x5: os alunos avançam no campo e são obrigados a passar a bola (para trás) se o adversário lhe tocar entre os ombros e os joelhos.

Avançar nos espaços vazios. Apoiar o portador da bola. Manter a posse de bola.

Tarefa de Aplicação.



Anexo III - Programação dos Objetivos Psicossociais nas aulas de Educação Física, através do Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)



Programação dos Objetivos Psicossociais nas aulas de Educação Física, através do Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)

Alexandra Marques, Liliana Monteiro, Tanya Poças
Núcleo de Estágio ESAG 2016/2017

Os aspetos psicossociais estão presentes em todas as aulas lecionadas durante o ano letivo, nas diferentes unidades temáticas. O presente documento tem como finalidade relacionar os objetivos realçados no Programa Nacional de Educação Física (EF), com os critérios presentes no Projeto Educativo (PE) da instituição e as orientações apresentadas no modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011), comparando as atitudes que estão mais evidenciadas, quais os domínios e subdomínios a que pertencem, os comportamentos dos alunos e as estratégias do professor, interligando os aspetos referidos aos níveis de responsabilidade do modelo de Hellison (2011) e como e em que situações estas orientações podem ser aplicadas em contexto de aula de EF com as turmas que nos foram atribuídas. Para tal baseamo-nos nos Programas Nacionais de EF, onde estão presentes as finalidades gerais, e no PE da Escola Secundária de Almeida Garrett (ESAG), onde estão especificados os critérios de avaliação, focando no domínio do *Saber Ser*, que se insere nos objetivos psicossociais.

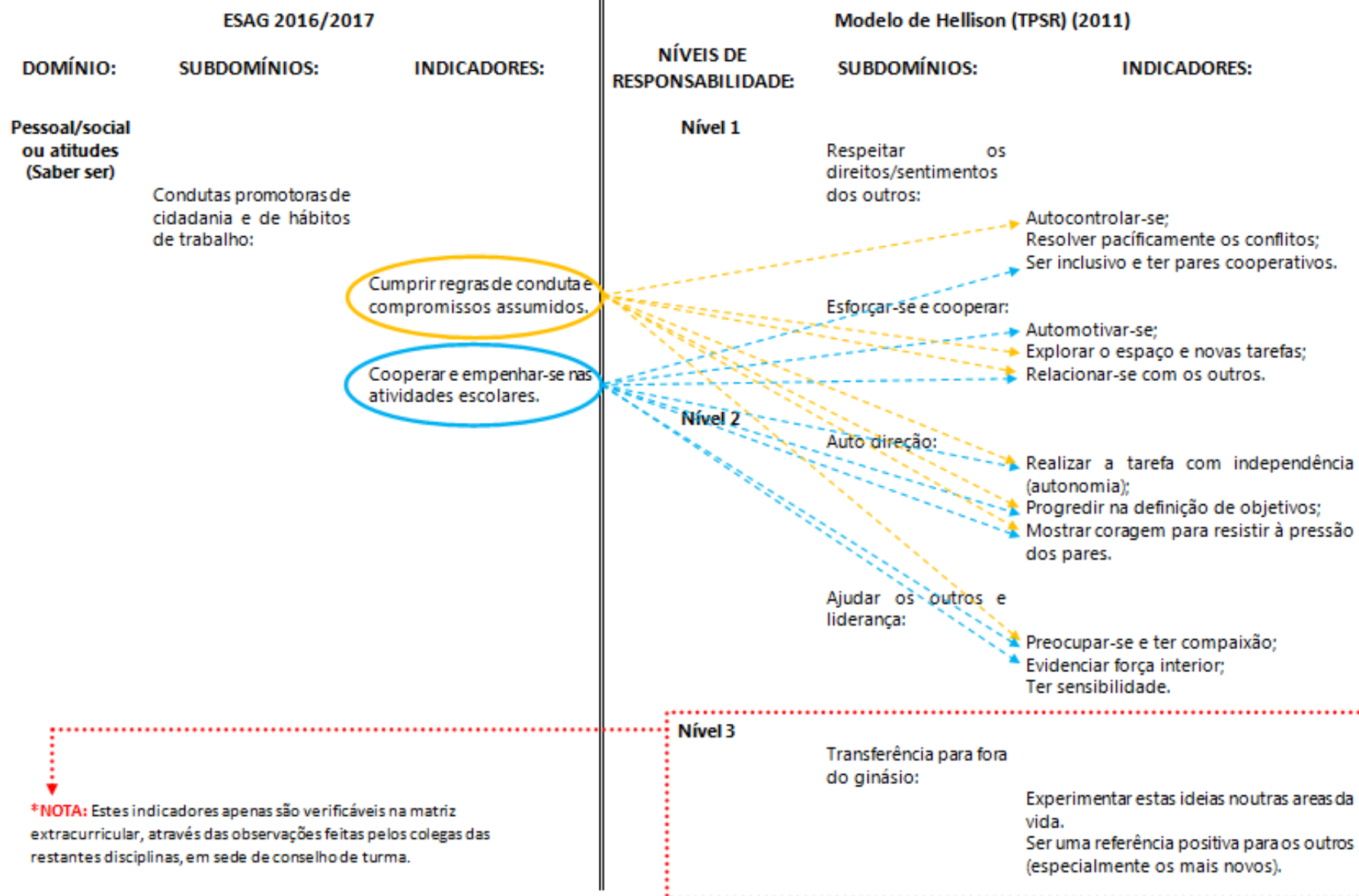
O Programa Nacional de EF para secundário (10º, 11º e 12º anos) tem como objetivo suscitar uma dinâmica de desenvolvimento uniformizada, na qual possam ser criadas condições pedagógicas que levem os alunos a fruir dos benefícios da EF. Os aspetos específicos do desenvolvimento socio afetivo dos alunos estão integrados nas atividades, relacionando-se com as componentes de cada uma das matérias a lecionar, apresentando-se sob a forma de objetivos. As finalidades do programa nacional para este ciclo de ensino são a valorização da ética e do espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente.

Relacionado e em consonância com as finalidades acima referidas do Programa Nacional, os critérios de avaliação encontram-se definidos no PE da ESAG para cada ano de escolaridade e disciplinas lecionadas, sendo que são os referenciais comuns nesta instituição. Estes critérios são operacionalizados pelos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, designando-se em domínio cognitivo (o *Saber*), domínio operativo (o *Saber Fazer*) e domínio pessoal/social ou atitudes (o *Saber Ser*), sendo que cada domínio acima descrito divide-se em subdomínios específicos para cada disciplina. O domínio do *Saber Ser* tem apenas um subdomínio, sendo este as Condutas promotoras da cidadania e de hábitos de trabalho. Como forma de avaliação deste subdomínio são ponderados os seguintes descritores: Cumprir regras de conduta (o qual é evidenciado em certos momentos no decorrer das aulas como o ser pontual e usar o equipamento definido e cumprir com as regras específicas tal como o sinal de reunião do professor e transição/organização de exercícios e espaços de aula) e no Cooperar e empenha-se nas atividades escolares (o qual é evidenciado na ajuda dos alunos mais aptos a nível motor os menos aptos, o capitão designado assume tarefas que lhe foram atribuídas, cooperação dentro da equipa nos jogos desportivos coletivos e os alunos com atestado médico cumprem tarefas a nível da organização da aula em auxílio ao professor).

Os descritores referidos, constatados após comparação com a realidade da escola, que servem de base à prática pedagógica interligam-se com os níveis de responsabilidade de Hellinson, que estão descritos em cinco subdomínios de Respeitar os direitos/sentimentos dos outros, Esforçar-se e cooperar (correspondentes ao primeiro nível de responsabilidade), Auto direção, Ajudar os outros e liderança (equivalente ao segundo nível de responsabilidade) e Transferência para fora do ginásio (equipolente ao terceiro nível de responsabilidade, que já não compete às tarefas realizadas durante o período letivo das aulas de Educação Física). Estes descritores serão aplicados em todas as aulas, demonstrando certos aspetos mais afincadamente caso sejam mais evidentes na leção das aulas.

O programa dos objetivos psicossociais foi remetido para um planeamento diferenciado e específico nas aulas de EF, sendo por isso o seu projeto baseado no modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011). Este modelo baseia-se nos valores e ideais que os programas de EF e Atividade Física (AF) contribuem para o desenvolvimento dos jovens, sendo primordial tornar as oportunidades em realidade. Para isso os programas devem focar num planeamento com poucos objetivos específicos, possíveis de concretizar, ao contrário de programas com demasiados objetivos, sendo esse o foco do planeamento diferenciado mas com base em todas as aulas de uma Unidade Didática (UD). Para este modelo operar a AF é o objetivo central, devendo ser abordado juntamente com as estratégias que o ensino da Responsabilidade Pessoal e Social nos presenteia.

Na tabela que se segue estão descritos as finalidades do Programa Nacional de EF para o secundário, bem como os indicadores característicos da ESAG no domínio do Saber Ser, para o presente ano letivo (2016/2017), que estão interligados com os níveis de responsabilidade do modelo de Hellison. Ambos os indicadores Cumprir regras de conduta e compromissos assumidos e Cooperar e empenhar-se nas atividades escolares estão presentes nos distintos níveis de responsabilidade, sendo visível a sobreposição dos indicadores da ESAG no mesmo indicador do modelo de Hellison.



Comportamentos do aluno

O aluno:

no nível 1,

- ❖ Respeita o direito dos outros à aprendizagem;
- ❖ Controla o comportamento;
- ❖ Chega à aula preparado;
- ❖ Experimenta novas atividades;
- ❖ Interage positivamente com os colegas;
- ❖ Segue direções;
- ❖ Necessita de ser induzido a manter-se na tarefa;

no nível 2,

- ❖ É capaz de auto regular o seu comportamento;
- ❖ É capaz de trabalhar sozinho e com os colegas;
- ❖ Mantém-se na tarefa e é capaz de colocar objetivos;

No nível 3,

- ❖ Encontra-se preparado para oportunidades de liderança;
- ❖ Demonstra interesse no trabalho com os colegas;
- ❖ Promove a responsabilidade pessoal e social.

Estratégias do Professor

O Professor:

no nível 1,

- ❖ Utiliza estilos de ensino centrados no professor;
- ❖ Fornece Feedback positivo para envolver os alunos;
- ❖ Utiliza contratos de comportamentos;
- ❖ Providencia oportunidades para a relação entre professor e aluno;
- ❖ Utiliza atividades e jogos de cooperação;
- ❖ Desenvolve a capacidade de reflexão;

no nível 2,

- ❖ Utiliza estilos de ensino centrados no aluno (tarefa, reciprocidade, auto verificação);
- ❖ Desenvolver as capacidades de estabelecimento de metas e autoavaliação;

no nível 3,

- ❖ Utiliza estilos de ensino centrados no aluno (reciprocidade, auto verificação, descoberta guiada);
- ❖ Providencia oportunidades de liderança;
- ❖ Utiliza instrução e avaliação do colega.

Adaptado de Hellison (2011) e Watson e Clocksin (2013)

Programação diária: aplicação do programa de responsabilidade pessoal

Tempo de relação

A relação professor/aluno deve ser nutrida de forma a consciencializar o aluno acerca não só das suas qualidades mas também dos aspetos a melhorar, sendo que ele é um indivíduo único que tem voz na matéria, sendo capaz de tomar decisões.

Apesar de os professores estarem responsáveis de grandes turmas ou grupos, nada substitui o tempo individual, olhos a olhos, a que podem e devem dispensar com os seus alunos mesmo que este seja breve.

Sendo fundamental estes momentos de consciencialização com os alunos é importante que, no final da aula, sejam mencionadas as vitórias e as dificuldades sentidas no momento, que serão enfrentadas nas aulas seguintes.

Reconhecer as potencialidades: o professor terá de reconhecer e respeitar a potencialidade e o talento dos alunos, os esforços recentes e melhorias e metas atingidas dos mesmos; complementando, deverá reconhecer as melhorias fora do contexto de aula, a nível académico.

Reconhecer a Individualidade: o professor poderá comentar os esforços individuais, melhorias e metas atingidas como foi acima referenciado.

Valorizar a Opinião: o professor deve respeitar a opinião do aluno, realizando questões abertas, demonstrando interesse genuíno nas suas repostas, comentários e questões; podendo permitir que os alunos que demonstrem liderança ajudem no processo de controlo de colegas com mau temperamento.

Reconhecer a habilidade da tomada de decisão: aceitar a capacidade dos alunos de tomarem decisões pode ser feita através da constatação das escolhas que eles tomam acerca do seu papel na aula, como jogador/treinador ou capitão, questionando acerca dessas mesmas escolhas e papéis e como estes funcionaram no momento.

Conversa de consciencialização

O tempo de relação professor/aluno inicia o programa de responsabilidade pessoal e antes de ser feita uma breve conversa individual com o aluno, pode ser positivo realizar jogos'quebra-gelo', que permitam fomentar a responsabilidade pessoal do aluno.

Esta conversa de consciencialização deve ser feita com o objetivo de relembrar os alunos que este programa é baseado na responsabilidade pessoal, como tal devem ser introduzidos progressivamente os níveis de respeito ou respeito e esforço, eventualmente introduzindo a auto direção e a ajuda aos colegas.

No momento em que os alunos se desinteressam ou não prestam atenção (por exemplo revirar os olhos) a conversa de consciencialização deverá acabar. Ou seja a esta tem de ser breve e existem algumas estratégias de aplicação tais como a regra das 10 palavras, a monitorização do rácio questão/resposta, as perguntas pertinentes e interações que encorajem os alunos.

Serve como exemplo a elaboração das regras por parte dos alunos para que estes façam uso das mesmas percebendo a importância destas para o desenvolvimento da sua responsabilidade pessoal.

Plano da Atividade Física

Exceto raras ocasiões o tempo do programa é despendido no plano da atividade física. A aplicação deste programa implica muitas vezes alterações nos padrões de ensino das atividades físicas.

Apesar de o programa ser direcionado para a responsabilidade pessoal do aluno, no início a instrução direta é necessária enquanto os alunos estão a adquirir os princípios do mesmo, tais como o respeito pelo direito dos outros e a inclusão.

A transição do método centrado no professor para o método centrado no aluno deverá ser feita gradualmente, para que haja uma maior aprendizagem por parte da turma.

Conversas de grupo

As conversas de grupo fornecem aos alunos prática dos valores democráticos e competências; oportunidade para que consigam expressar as suas opiniões de forma a que os seus problemas e sugestões de soluções para os mesmos sejam ouvidas.

As conversas de grupo não têm o propósito de os alunos se culparem mutuamente mas sim de criar a necessidade de se expressarem pela forma como se sentiram e foram afetados em relação às ações dos outros; o humor tem benefícios para aligeirar estas mesmas conversas, com o objetivo de criar um ambiente seguro para a partilha dos alunos.

Propósito da conversa de grupo: a importância da conversa de grupo é fornecer aos estudantes prática no processo de tomada de decisões e dar-lhes a oportunidade de sentirem que podem fazer a diferença num processo do grupo. Assim que os estudantes aprendem que o seu contributo é desejado e os seus comentários não serão julgados como sendo certos ou errados, a sua confiança será gradualmente construída e sentir-se-ão confortáveis na partilha dos seus sentimentos e opiniões.

Diretrizes da conversa de grupo: não há desrespeito dentro do grupo ou culpabilização dos outros; inclusão de todos na discussão; resolução passífica dos conflitos.

Outras formas de “encontros”: cadernos de trabalho ou diários, em que os alunos partilham por escrito os seus sentimentos que temem partilhar em grupo.

Tempo de reflexão

O tempo de reflexão ocorre após as conversas de grupo, normalmente dando ênfase à transferência da avaliação do programa para a autoavaliação.

Métodos de autoavaliação:

- Check-list
- Cadernos de trabalho
- Breves entradas no diário

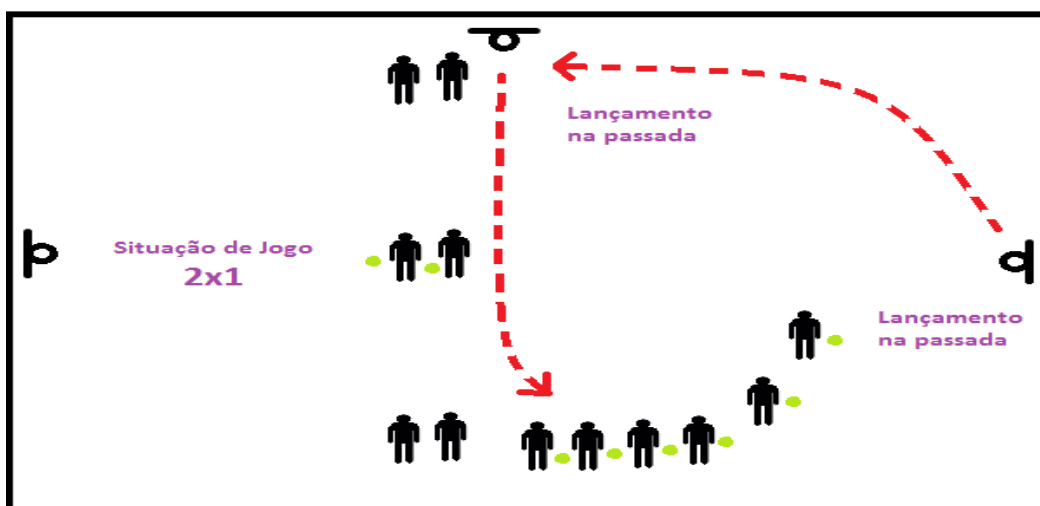
Questões autoreflexivas: este aspeto envolve definição de objetivos e requer um acompanhamento para este ser eficaz, por exemplo na conversa de consciencialização os alunos podem ser questionadas acerca dos seus objetivos pessoais ou desportivos que queiram desenvolver no mesmo dia. Para que a autoreflexão resulte, os alunos devem ser honestos nas suas respostas, estabelecendo assim uma relação de confiança.

Referências Bibliográficas

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3rd ed.). EUA: Human Kinetics.

FICHA DE TAREFAS DA AULA

EXERCÍCIO 1 – Situação de Jogo 2x1; Lançamento na passada



Aspetos Fundamentais:

Situação de Jogo 2x1

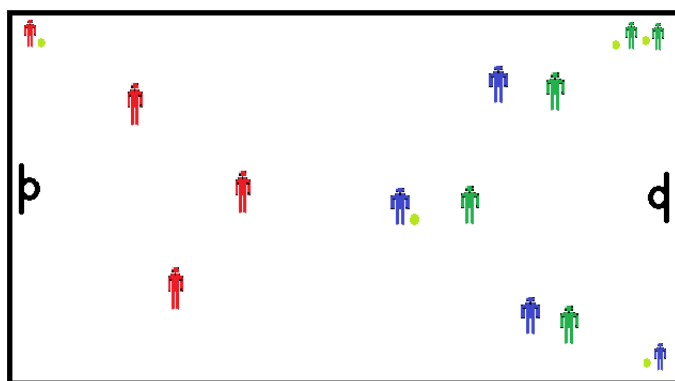
- ✓ Avançar para o cesto se tiverem o caminho livre.
- ✓ Passar ao colega desmarcado quando estiverem a ser defendidos

Lançamento na passada

- ✓ Lado Direito
 - ✓ Apoios: (pé) direito – (pé) esquerdo – lançamento
- ✓ Lado Esquerdo
 - ✓ Apoios: (pé) esquerdo – (pé) direito – lançamento

Material: 8 bolas de basquetebol.

EXERCÍCIO 2 – Jogo 3x3x3



Aspetos Fundamentais:

- ✓ Defender individualmente entre o adversário direto e o cesto.
- ✓ Receber e encarar (virar-se para) o cesto.

Material: 5 bolas de basquetebol; 8 coletes de 2 cores diferentes.

ORGANIZAÇÃO DA AULA – GRUPO 1

2x1		Lançamento na passada	
<div>✓ Vasco Pinto</div> <div>✓ Cristina Brito</div> <div>✓ Diana Salgado</div> <div>✓ Francisco Sousa</div> <div>✓ Rita Almeida</div> <div>✓ Inês Silva</div>		<div>✓ Bruna Silva</div> <div>✓ Sara Leites</div> <div>✓ Catarina Carvalho</div> <div>✓ Rosa Sá</div> <div>✓ Renata Castro</div> <div>✓ Mariana Nora</div> <div>✓ Joice Conceição</div>	
Jogo 3x3x3			
<div>✓ Vasco Pinto</div> <div>✓ Cristina Brito</div> <div>✓ Diana Salgado</div> <div>✓ Renata Castro</div>	<div>✓ Francisco Sousa</div> <div>✓ Rita Almeida</div> <div>✓ Inês Silva</div> <div>✓ Mariana Nora</div> <div>✓ Bruna Silva</div>	<div>✓ Sara Leites</div> <div>✓ Catarina Carvalho</div> <div>✓ Joice Conceição</div> <div>✓ Rosa Sá</div>	

ORGANIZAÇÃO DA AULA – GRUPO 2

2x1		Lançamento na passada	
✓ Diogo Costa ✓ Ana Pinto ✓ Mariana Machado		✓ Raquel Costa ✓ Sérgio Dias ✓ Diana Batista	
✓ Maria Leitão ✓ Rafaela Silva ✓ Rúben Moreira		✓ Inês Dias ✓ Rafaela Ferreira ✓ Gil Abreu	
Jogo 3x3x3			
✓ Diogo Costa ✓ Ana Pinto ✓ Mariana Machado ✓ Rafaela Ferreira	✓ Maria Leitão ✓ Rafaela Silva ✓ Rúben Moreira ✓ Gil Abreu	✓ Raquel Costa ✓ Sérgio Dias ✓ Diana Batista ✓ Inês Dias	

Anexo V - Cartaz do Corta-Mato 2017 (Fase Escola)

The poster features a stylized illustration of a female runner with long dark hair in a ponytail, wearing a teal long-sleeved shirt and black leggings, running away from the viewer on a grey road with yellow lane markings. The background shows a landscape with rolling hills and a light blue sky with white clouds. The title 'CORTA MATO' is in large, bold, black letters, and the date '16 DE DEZEMBRO 2016' is in teal. A table in the bottom left corner lists the competition categories, and logos for 'esag' and 'FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE ATLETISMO' are in the bottom right. The school name 'Escola Secundária de Almeida Garrett' is written vertically on the right side.

CORTA MATO

16 DE DEZEMBRO 2016

Escolão	Sexo	Distância
Infantis B 2004 e posteriores	F	1500m
	M	1500m
Iniciados 2002/2003	F	2000m
	M	2500m
Juvenis 2000/2001	F	2500m
	M	3500m
Juniores 1999 e anteriores	F	2500m
	M	3500m

Escola Secundária de Almeida Garrett

 **esag**
Escola Secundária de Almeida Garrett

 **FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE ATLETISMO**
2016-2017